

Didaktische Aspekte und Modifikationen eines
Konzeptes der bewegten Schule für Schülerinnen und Schüler
mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Von der Sportwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Leipzig
genehmigte
D I S S E R T A T I O N
zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae
(Dr. phil.)

vorgelegt

von Anja Dinter

geboren am 28.03.1978 in Berlin

Gutachter: Prof. Dr. Christina Müller
Prof. Dr. Jürgen Innenmoser

Tag der Verleihung: 03.02.2015

Bibliographische Beschreibung

Dinter, Anja

Didaktische Aspekte und Modifikationen eines Konzeptes der bewegten Schule für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät, Dissertation, 2014

267 S. / 10 Abb. / 144 Tab. / 406 Lit. / 66 S. Anhang

Referat:

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Dissertation ist eine Analyse eines Konzeptes der bewegten Schule hinsichtlich seiner Bedeutung, Eignung und Möglichkeiten der Übertragung für die Arbeit mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorzunehmen, da keine generelle Übertragbarkeit des allgemeinpädagogischen Konzeptes auf die Spezifika von Schülern mit diesem Förderschwerpunkt angezeigt ist.

Dafür erfolgen als Teilzielstellungen eine Darstellung der Grundlagen des Konzeptes der bewegten Schule und der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie eine Beschreibung der Bedeutung und Potenzen von Bewegung sowie des Konzeptes für Menschen mit (geistiger) Behinderung. Darüber hinaus wird der Umfang der Integration der Konzeptbereiche in die Schulpraxis erfasst, Umsetzungsprobleme identifiziert sowie die Eignung eingeschätzt. In Ableitung daraus wird eine Erarbeitung erforderlicher Modifikationen, Akzentuierungen und Ergänzungen der Ziele, Inhalte und Methoden des Konzeptes für den Förderschwerpunkt vorgenommen.

Zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes wurde auf Ebene der Hermeneutik eine Literatur- und Dokumentenanalyse sowie auf der Ebene der Empirik eine quantitative schriftliche Befragung mittels Fragebogen durchgeführt.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit zeigen, dass Bewegung im Allgemeinen und dem Konzept der bewegten Schule im Speziellen auch im Kontext des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung eine besondere Bedeutung zuzuschreiben ist. Das Konzept ist grundsätzlich zur Anwendung in diesem Förderschwerpunkt geeignet, bedarf im Detail jedoch spezifischer didaktisch-methodischer Empfehlungen, die sich u. a. aus den Bedeutungsperspektiven von Bewegung für den Personenkreis, Grundlagen der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und den konkret auftretenden Umsetzungsschwierigkeiten ergeben.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	8
Abkürzungsverzeichnis	16
1 Einleitung	17
1.1 Problemstellung	17
1.2 Zielstellungen	21
1.3 Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen	22
1.4 Forschungsmethodik	25
1.4.1 Allgemeines forschungsmethodisches Vorgehen	25
1.4.2 Methodik der empirischen Untersuchung	27
1.4.2.1 Zielstellungen der empirischen Untersuchung	27
1.4.2.2 Untersuchungsdesign/-instrument	27
1.4.2.3 Stichprobenbeschreibung	28
1.4.2.4 Auswertungsverfahren der empirischen Untersuchung	29
1.4.2.5 Methodenkritische Bemerkungen	30
2 Stand der Wissenschaft	35
3 Skizzierung eines Konzeptes der bewegten Schule	39
3.1 Bedeutungsperspektiven von Bewegung	40
3.2 Ziele der Bewegungserziehung	44
3.3 Didaktische Positionen und Strukturmerkmale	45
4 Grundlagen der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	49
4.1 Geistige Behinderung – eine theoretische Einordnung	49
4.1.1 Definition und Klassifikation	49
4.1.2 Ursachen	52
4.1.3 Aktuelle Leitprinzipien und Menschenbild	53
4.2 Spezifika schulischer Bildung	55
4.2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf der geistigen Entwicklung	56
4.2.2 Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	56
4.2.2.1 Besondere Zielgruppen	56
4.2.2.2 Annahmen zur pädagogischen Ausgangslage	59
4.2.3 Ziele und Aufgaben schulischer Bildung	66

4.2.4	Inhalte schulischer Bildung.....	68
4.2.5	Didaktisch-methodische Grundsätze.....	70
4.2.6	Charakteristika der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	72
5	Ein Konzept der bewegten Schule im Kontext des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung	75
5.1	Möglichkeiten und Grenzen der Erarbeitung eines allgemeingültigen förderschwerpunktspezifischen Ansatzes	75
5.2	Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung.....	77
5.3	Bedeutung und Potenzen von Bewegung sowie des Konzeptes bewegte Schule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	101
5.4	Fördernde und hemmende Bedingungen an den Untersuchungsschulen für die Umsetzung des Konzeptes	106
5.5	Ziele des Konzeptes im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	110
5.6	Konzeptionelle Abstimmung des „Hauses der bewegten Schule“	112
5.7	Didaktisch-methodische Empfehlungen, Ergänzungen, Akzentuierungen und Modifikationen für die konzeptionellen Bereiche	117
5.7.1	Bewegter Unterricht	117
5.7.1.1	Bewegtes Lernen	117
5.7.1.2	Dynamisches Sitzen.....	130
5.7.1.3	Auflockerungsminuten.....	139
5.7.1.4	Individuelle Bewegungszeit	150
5.7.1.5	Entspannungsphasen	152
5.7.1.6	Bewegungsorientierte Projekte	163
5.7.2	Bewegte Pause	172
5.7.3	Bewegtes Schulleben.....	181
5.7.4	Bewegte Freizeit	189
6	Diskussion der Ergebnisse der Arbeit	201
7	Zusammenfassung und Ausblick	227
	Literaturverzeichnis	236
	Internetquellen.....	265
	Anhang	268
Anhang A	Fragebogen.....	268

Anhang B	Bedingungsanalysebogen	276
Anhang C	Auswertung der Bedingungsanalysen und erweiterte Stichprobenbeschreibung.....	279
Anhang C.1	Teil A/Angaben zur Schule.....	279
Anhang C.2	Teil B/Angaben zu Therapie- und Bewegungsangeboten in den Schulen	280
Anhang D	Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Befragung von Lehrern und Pädagogischen Unterrichtshilfen	283
Anhang D.1	Item 1.3: Deskriptivstatistische Ergebnisse	283
Anhang D.2	Item 2.1: Inferenzstatistische Ergebnisse.....	284
Anhang D.3	Item 2.4: Inferenzstatistische Ergebnisse.....	285
Anhang D.4	Item 2.6: Itemantworten/Kategorisierung.....	287
Anhang D.5	Item 2.7: Itemantworten/Kategorisierung.....	289
Anhang D.6	Item 2.8: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse	291
Anhang D.7	Item 2.9: Itemantworten/Kategorisierung.....	292
Anhang D.8	Item 2.10: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse	294
Anhang D.9	Item 2.11: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse	297
Anhang D.10	Item 2.12: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse	300
Anhang D.11	Item 2.13: Itemantworten/Antwortkategorien.....	303
Anhang D.12	Item 2.14: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse	304
Anhang D.13	Item 2.15: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse	306
Anhang D.14	Item 2.16: Itemantworten.....	311
Anhang D.15	Item 2.17: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse	312
Anhang D.16	Item 2.18: Deskriptivstatistische Ergebnisse	316
Anhang D.17	Item 2.19: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse	316
Anhang D.18	Item 2.20: Deskriptivstatistische Ergebnisse	320
Anhang E	Praxisbeispiele	320
Anhang E.1	„Eulen und Krähen“	321
Anhang E.2	Spiele und Übungen zur Verkehrserziehung/Mobilität.....	322
Anhang E.3	„Mandala legen“	325

Anhang E.4	„Boule“.....	326
Anhang E.5	„Becherboccia“	327
Anhang E.6	„Sandsäckchenzielwurf“	327
Anhang E.7	„Tast- und Fühlkästen“	328
Anhang E.8	Bewegungsgeschichte „Ausflug zur Reittherapiestunde“	328
Anhang E.9	Bewegungsgeschichte „Im Urwald“	328
Anhang E.10	Spiel mit den Fingern und zur Förderung der Wahrnehmung	329
Anhang E.11	Spielformen zur Förderung der Handgeschicklichkeit	330
Anhang E.12	Fingerspiel „In dem Wald, da steht ein Baum“	331
Anhang E.13	„Pustefußball mit Watte“ (Spielform zur Entspannung/Atemübung).....	331
Anhang E.14	„ABC-Wanderung“	332
Anhang E.15	„Wir laufen durch Deutschland, Europa und die Welt“	332

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1.</i>	Allgemeines forschungsmethodisches Vorgehen	26
<i>Abb. 2.</i>	Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Konzeptes der bewegten Schule (Müller, 2012, S. 3)	39
<i>Abb. 3.</i>	Schematische Darstellung der bewegten Schule nach Müller & Petzold (2013)	45
<i>Abb. 4.</i>	Behinderung im Kontext des ICF-Modells der WHO (nach: DIMDI, 2005, S. 23)	51
<i>Abb. 5.</i>	Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung	78
<i>Abb. 6.</i>	Ergänzungen, Akzentuierungen und Modifikationen der Konzeptbereiche für den FSPgE (nach einer Darstellung der bewegten Schule von Müller & Petzold, 2013)	112
<i>Abb. 7.</i>	Möglichkeiten der Veränderung des Sitzverhaltens und der Sitzverhältnisse im FSPgE	132
<i>Abb. 8.</i>	Verteilung der Befragungsteilnehmer nach pädagogischem Abschluss (in %)	283
<i>Abb. 9.</i>	Einschätzung der körperlichen Aktivität der Schüler in der außerschulischen Freizeit (in %)	316
<i>Abb. 10.</i>	Form des pädagogischen Abschlusses im Fach Sport (in %)	320

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.	<i>Anzahl pädagogisches Personal, Stichprobenteilnehmer, Rücklaufquote.....</i>	29
Tab. 2.	<i>Lernbereiche im sächsischen „Lehrplan für die Schule für geistig Behinderte“ (korrigiert nach SMK, 1998, S. 6).....</i>	69
Tab. 3.	<i>Einschätzung der Bedeutung von Bewegung (in %).....</i>	102
Tab. 4.	<i>Entwicklungstendenz der Schüler seit Umsetzung des Konzeptes (in %).....</i>	103
Tab. 5.	<i>Einschätzung der Entwicklungstendenz aus Perspektive des pädagogischen Personals (in %).....</i>	104
Tab. 6.	<i>Exemplarische Übertragung fachspezifischer Praxisbeispiele zum bewegten Lernen auf Lernbereiche des Lehrplans für den FSPgE</i>	120
Tab. 7.	<i>Reduktion: vom Projekt zu einem projektorientierten Unterricht (leicht modif. nach Fischer, 2008, S. 139).....</i>	164
Tab. 8.	<i>Sozialstatistische Angaben der Schulen.....</i>	279
Tab. 9.	<i>Therapie- und Bewegungsangebote der Schulen.....</i>	280
Tab. 10.	<i>Testvariable (TV): Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, Gruppenvariable (GV): Schule</i>	284
Tab. 11.	<i>Ränge für TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule</i>	284
Tab. 12.	<i>TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE 1/3).....</i>	284
Tab. 13.	<i>Ränge für TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE1/3).....</i>	284
Tab. 14.	<i>TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE 1/4).....</i>	284
Tab. 15.	<i>Ränge für TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE 1/4).....</i>	285
Tab. 16.	<i>TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule</i>	285
Tab. 17.	<i>Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule.....</i>	285
Tab. 18.	<i>TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	285

Tab. 19.	<i>Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	285
Tab. 20.	<i>TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	286
Tab. 21.	<i>Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	286
Tab. 22.	<i>TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 1/4)</i>	286
Tab. 23.	<i>Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 1/4)</i>	286
Tab. 24.	<i>TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule.....</i>	286
Tab. 25.	<i>Ränge für TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule</i>	286
Tab. 26.	<i>TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule (FSgE 2/3).....</i>	287
Tab. 27.	<i>Ränge für TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	287
Tab. 28.	<i>TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule (FSgE 2/1).....</i>	287
Tab. 29.	<i>Ränge für TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	287
Tab. 30.	<i>Einschätzung der Umsetzung von (Teil-)Bereichen des Konzeptes (in %)</i>	291
Tab. 31.	<i>TV: Bevorzugt setze ich diesen Teilbereich um: bewegtes Lernen, GV: Tätigkeit als</i>	291
Tab. 32.	<i>Ränge für TV: Bevorzugt setze ich diesen Teilbereich um: bewegtes Lernen, GV: Tätigkeit als</i>	292
Tab. 33.	<i>Einschätzung des Teilbereiches Auflockerungsminuten (in %)</i>	294
Tab. 34.	<i>TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule.....</i>	294
Tab. 35.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule.....</i>	295
Tab. 36.	<i>TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	295
Tab. 37.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	295

Tab. 38.	<i>TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	295
Tab. 39.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	295
Tab. 40.	<i>TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	295
Tab. 41.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	296
Tab. 42.	<i>TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule.....</i>	296
Tab. 43.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule.....</i>	296
Tab. 44.	<i>TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	296
Tab. 45.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	296
Tab. 46.	<i>TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	296
Tab. 47.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	297
Tab. 48.	<i>TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule</i>	298
Tab. 49.	<i>Ränge für TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule</i>	298
Tab. 50.	<i>TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule (FSgE 3/1)</i>	299
Tab. 51.	<i>Ränge für TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule (FSgE 3/1)</i>	299
Tab. 52.	<i>TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule.....</i>	299
Tab. 53.	<i>Ränge für TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule.....</i>	299
Tab. 54.	<i>TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	299
Tab. 55.	<i>Ränge für TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	300
Tab. 56.	<i>TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	300

Tab. 57.	<i>Ränge für TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	300
Tab. 58.	<i>Einschätzung der Eignung alternativer Sitzgelegenheiten/-haltungen (in %)</i>	300
Tab. 59.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule</i>	300
Tab. 60.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule</i>	301
Tab. 61.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	301
Tab. 62.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	301
Tab. 63.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	301
Tab. 64.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	301
Tab. 65.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/1)</i>	302
Tab. 66.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/1)</i>	302
Tab. 67.	<i>TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule</i>	302
Tab. 68.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule</i>	302
Tab. 69.	<i>TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	302
Tab. 70.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	303
Tab. 71.	<i>TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule</i>	305
Tab. 72.	<i>Ränge für TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule</i>	305
Tab. 73.	<i>TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	305
Tab. 74.	<i>Ränge für TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	305
Tab. 75.	<i>TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	305
Tab. 76.	<i>Ränge für TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	306

Tab. 77.	<i>Einschätzung der Formen der Entspannung (in %)</i>	306
Tab. 78.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule</i>	306
Tab. 79.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule</i>	306
Tab. 80.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	306
Tab. 81.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/3).....</i>	307
Tab. 82.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	307
Tab. 83.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/1).....</i>	307
Tab. 84.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	307
Tab. 85.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 3/4).....</i>	307
Tab. 86.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	307
Tab. 87.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 4/1).....</i>	308
Tab. 88.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule</i>	308
Tab. 89.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule.....</i>	308
Tab. 90.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	308
Tab. 91.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	308
Tab. 92.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	308
Tab. 93.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	309
Tab. 94.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	309

Tab. 95.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	309
Tab. 96.	<i>TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule</i>	309
Tab. 97.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule.....</i>	309
Tab. 98.	<i>TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	309
Tab. 99.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	310
Tab. 100.	<i>TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	310
Tab. 101.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	310
Tab. 102.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule</i>	310
Tab. 103.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule</i>	310
Tab. 104.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/3).....</i>	310
Tab. 105.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/3)</i>	311
Tab. 106.	<i>TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/1).....</i>	311
Tab. 107.	<i>Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/1)</i>	311
Tab. 108.	<i>TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule.....</i>	313
Tab. 109.	<i>Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule.....</i>	313
Tab. 110.	<i>TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	314
Tab. 111.	<i>Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	314
Tab. 112.	<i>TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	314
Tab. 113.	<i>Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	314

Tab. 114. <i>TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	314
Tab. 115. <i>Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	314
Tab. 116. <i>TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule</i>	315
Tab. 117. <i>Ränge für TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule</i>	315
Tab. 118. <i>TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	315
Tab. 119. <i>Ränge für TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	315
Tab. 120. <i>TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	315
Tab. 121. <i>Ränge für TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	315
Tab. 122. <i>TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule</i>	318
Tab. 123. <i>Ränge für TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule</i>	318
Tab. 124. <i>TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	318
Tab. 125. <i>Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)</i>	318
Tab. 126. <i>TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	319
Tab. 127. <i>Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)</i>	319
Tab. 128. <i>TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/1)</i>	319
Tab. 129. <i>Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/1)</i>	319
Tab. 130. <i>TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	319
Tab. 131. <i>Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 4/1)</i>	319
Tab. 132. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Eulen und Krähen“ (modif. nach Cornell, 2006, S. 100–101)</i>	321
Tab. 133. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Übungen mit Pappdeckel-Set“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 14)</i>	322
Tab. 134. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Frisbee-Scheiben“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 14–15)</i>	323
Tab. 135. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Bohnsensäckchen“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 15)</i>	323
Tab. 136. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Geräuschgasse“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 15)</i>	324

Tab. 137. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Mandala legen“</i>	325
Tab. 138. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Boule“</i>	326
Tab. 139. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Becherboccia“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 73–74)</i>	327
Tab. 140. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Sandsäckchenzielwurf“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 101–102)</i>	327
Tab. 141. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Tast- und Fühlkästen“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 104–106)</i>	328
Tab. 142. <i>Text zum Fingerspiel „In dem Wald, da steht ein Baum“ (nach Hemming, 2011, S. 17)</i>	331
Tab. 143. <i>Spiel-/Übungsbeschreibung „Pustefußball mit Watte“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 79–80)</i>	331
Tab. 144. <i>Beschreibung „ABC-Wanderung“ (modif. nach Rheker, 1995, S. 189)</i>	332

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung/en
AG(s)	Arbeitsgemeinschaft/en
BVL	Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.
DBS	Deutscher Behindertensportverband e. V.
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FiBS	Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport
FSgE	Förderschule/n mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
FSPgE	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
GTA	Ganztagsangebot/e
GV	Gruppenvariable/n
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10. Revision)
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IQ	Intelligenzquotient
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
LB	Lernbereich/e (des Lehrplans)
m. g. B.	mit geistiger Behinderung
NPC	National Paralympic Committee (Germany)
PB	Praxisbeispiel/e
PU	Pädagogische Unterrichtshilfe/n
SBS	Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung
SFU	Sportförderunterricht
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales
Tab.	Tabelle/n
TV	Testvariable/n
WHO	World Health Organization

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Aus der Perspektive unterschiedlicher Fachdisziplinen und thematischer Annäherungsweisen wurde vielfach aufgezeigt, dass Bewegung einen grundlegenden Beitrag zur Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Menschen im Allgemeinen und zum schulischen Lernen im Besonderen leisten kann (u. a. Grupe, 2000; Größing, 2002; Zimmer, 2004a; Gudjons, 2005; Kubesch, 2005; Hildebrandt-Stramann, 2007; Bergmann, 2008; Fleig, 2008; Hollmann et al., 2008; Haas et al., 2009; Kubesch & Walk, 2009; Boos, 2010; Müller, 2010a; Hildebrandt-Stramann, 2014).

Erkenntnisse zu den Bedeutungsaspekten von Bewegung, Defizitanalysen hinsichtlich der aktuellen Lebens- und Bewegungswelt sowie der gesundheitlichen und motorischen Konstitution von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die Kritik an einem „kopflastigen“ Bildungs- und Erziehungsverständnis führten seit den 1990er Jahren zu einer intensivierte Entwicklung von Entwürfen einer bewegten Schule¹, als schulischen Beitrag des Entgegenwirkens beschriebener Entwicklungen (z. B. Kottmann, Küpper & Pack, 1992; Illi, 1995; Klupsch-Sahlmann, 1995; Pühse, 1995; Müller, 1998).

Das übergreifende Ziel der bewegten Schule ist die bewusste Einbeziehung von Bewegung in alle Bereiche des Schulalltages. Ungeachtet teils unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen bezüglich theoretischer Argumentationslinien und Praxisinhalte umfassen die verschiedenen Entwürfe zumeist übereinstimmende Kernelemente, wie (u. a. Klupsch-Sahlmann, 1995; Breithecker, 1996; Zimmer, 1996; Amberger, 2000; Hildebrandt-Stramann, 2002; Müller, 2010a):

- Integrationsmöglichkeiten von Bewegung in den Unterricht, die Pausen sowie den Schulsport
- Empfehlungen für aktive und physiologische Sitz- und Körperhaltungen
- Entspannungselemente
- Hinweise für eine bewegungsfreundliche Gestaltung und Ausstattung des Schulgebäudes und des Außengeländes.

¹ Im Folgenden wird in Anlehnung an Publikationen von Müller (u. a. 2010a) oben stehende Schreibweise des Begriffes *bewegte Schule* verwendet. Abweichende Schreibweisen werden im Falle von Zitaten, Grafiken etc. anderer Autoren im Original übernommen.

Eine intensive wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung sowie praxisbezogene Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung didaktischer Empfehlungen zur bewegten Schule war seither zu beobachten (Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002; Aschebrock, 2006; Hildebrandt-Stramann, 2007; Abeling & Städtler, 2008; Anrich & Bolay, 2010; Beckmann, 2012; Janssen, 2012 u. v. a.). Insbesondere hat das von Müller (2010a) zunächst für die Grundschule entwickelte Konzept eine Erweiterung um adressatenspezifische Gestaltungsvorschläge für die Sekundarstufe (z. B. Müller & Petzold, 2006a), Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (u. a. Müller & Richter, 2007), Kindertageseinrichtungen (z. B. Müller, 2008a; Dinter & Müller, 2011; Müller, Obier & Dinter, 2014) und die Übergänge zwischen den Institutionen (u. a. Müller, Obier & Dinter, 2010) erfahren.

Die multikategorialen Wirkungszuschreibungen der bewegten Schule konnten für Teilfragestellungen empirisch belegt werden (Breithecker, 1998; Müller & Petzold, 2002; Ungerer-Röhrich & Beckmann, 2002; Wamser & Leyk, 2003; Dordel & Breithecker, 2004; Müller & Petzold, 2006a; Walther & Schneider, 2006; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008; Haas et al., 2009; Andrä, 2011). In der Praxis ist deutschlandweit eine Verbreitung und Implementation der bewegten Schule u. a. über Maßnahmen wie Schulprojekte und Zertifizierungsverfahren zu verzeichnen, wobei sich diese nach Untersuchungen Räubers (2009) quantitativ und qualitativ vornehmlich im Grundschulbereich vollziehen.

Trotz der dargelegten Entwicklungen sind einige Bereiche der bewegten Schule bis dato „(fach)didaktisch und im Praxistransfer unbearbeitet und ungelöst“ (Kleiner, 2006a, S. 30). Dazu zählt ein theoretisch fundierter und an der Schulpraxis orientierter Entwurf zur Umsetzung eines Konzeptes der bewegten Schule in der Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und hier für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSPgE) im Speziellen. Wie Milles und Meseck (2010a, S. 101) Bezug nehmend auf Sportangebote für Menschen mit geistiger Behinderung² (m. g. B.) artikulie-

² Der Begriff der (*geistigen*) *Behinderung* findet bis dato in wissenschaftlichen, juristischen und alltäglichen Kontexten verbreitet Verwendung (z. B. DIMDI, 2005; United Nations, 2006; KMK, 2011; BVL, 2012; Thies, 2012) und besitzt einen hohen Verständigungswert in der interdisziplinären Kommunikation (Kulig, Theunissen & Wüllenweber, 2006, S. 117). Trotz unterschiedlicher Kritikpunkte konnte bislang kein generell konsensfähiger Alternativbegriff zur Bezeichnung des Sachverhaltes und betroffener Personen vorgelegt werden (Speck, 2005, S. 46; Fornefeld, 2008c, S. 64). Negative oder defizitorientierte Begriffskonnotationen gelten jedoch als überwunden (Fornefeld, 2008c, S. 59). Alternativ oder ergänzend werden u. a. die Bezeichnungen (*Menschen mit*) *Beeinträchtigungen* verwendet, wobei Begriffsalternativen trotz positiver Intentionen gleichermaßen Schwierigkeiten implizieren (Speck, 2005, S. 46; Mühl, 2006a, S. 128–129; Kulig, Theunissen & Wüllenweber, 2006, S. 117–118). Es hat sich allgemein durchgesetzt, die Behinderungsproblematik „als sekundäres Merkmal oder (...) als Kennzeichnung einer besonderen Lebenslagenproblematik beschreibend“ (Thimm, 1999, S. 11) hinzuzufügen, wie im Fall der Bezeichnung *Schüler mit einer geistigen Behinderung* (s. dazu auch Mühl,

ren, ist auch für das Konzept der bewegten Schule festzustellen, dass bislang weder die besonderen Möglichkeiten und Wirkungen noch die jeweiligen charakteristischen Voraussetzungen und Entwicklungsbedingungen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Rahmenbedingungen der schulischen Bildung und Erziehung in ausreichender Weise zur Grundlage von didaktischen Empfehlungen und empirischen Untersuchungen gemacht wurden.

Bereits im Jahr 2000 bemängelte Eckerlein (2000, S. 123) auf Basis ihrer Analyse der Bedingungen für Bewegung an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, dass sich innovative Ansätze, wie die bewegte Schule, meist auf allgemeinbildende Schulen³ beziehen. Sie macht darauf aufmerksam, dass aktuelle sportwissenschaftliche Erkenntnisse bisher an Förderschulen weitgehend unberücksichtigt blieben. Elemente einer umfassenden Haltungs- und Bewegungserziehung, die sich im Alltag von Grundschulen bereits fest etabliert haben, würden an Förderschulen unzureichend integriert. Eckerleins Aussagen zufolge mangle es dem Sektor der Förderschulen nach wie vor an Modellen, die speziell für diese Schülerklientel entwickelt wurden. Das Fehlen adaptierter Entwürfe kritisiert auch Weichert (2001, S. 358) und fordert mit Verweis auf die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Förderschülern eine spezifische Konzeption.

Währenddessen Elemente der bewegten Schule durchaus in der Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf umsetzbar sind und sich auch Förderschulen erfolgreich an Implementations- und Zertifizierungsprozessen auf der Grundlage allgemeinpädagogischer Materialien beteiligen, offenbarte die Praxiserprobung des von Müller erarbeiteten Konzeptes dennoch die Notwendigkeit von Modifikationen (Müller, 2006a, S. 132). So formuliert Müller (2010a, S. 14) nach einer ersten Erprobungsphase, dass keine generelle Übertragbarkeit „im Sinne einer 1:1-Projektion“ auf andere Schulen erwartet werden kann. Müller und Petzold (2006a, S. 310) verweisen auf die während des weiterführenden Versuchs- und Evaluationsprozesses auftretenden Besonderheiten bei der Umsetzung der für die allgemeinbildende Schule konzipierten Inhalte und Methoden an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Betrachtet man davon

2006a, S. 128–129; Niehoff, 2010, S. 34). Die Verwendung von Bezeichnungen im Verlauf dieser Arbeit orientiert sich an dieser Ausgangslage. Auf eine Diskussion pro oder contra dieser Begrifflichkeiten wird aus Gründen einer konzentrierten Linienführung verzichtet.

³ Zur Verständnissicherung wird im Verlauf der Arbeit bewusst der Begriff der *allgemeinbildenden Förderschule/n* (kurz: Förderschule/n), d. h. der Schulform, die ausschließlich von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht wird, in inhaltlicher Abgrenzung zum Begriff sonstiger *allgemeinbildender Schulen* (z. B. Grundschulen, Gymnasien) verwendet. Generell gelten alle Schulformen gleichermaßen als *allgemeinbildende Schulen*.

ausgehend die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf in anderen Förderschwerpunkten, wie dem der geistigen Entwicklung, treten spezifische Voraussetzungen der Schüler sowie weitere pädagogische Rahmenbedingungen und somit die Ansprüche an das Konzept bewegte Schule noch deutlicher hervor. Bis dato finden jedoch die charakteristischen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die schulorganisatorische Wirklichkeit in der Vielfalt von Publikationen zur bewegten Schule keine bzw. eine allenfalls randständige Reflexion (s. Kap. 2).

Das bisherige Fehlen adaptierter Empfehlungen erscheint dabei als eine gewisse Barriere für die quantitative und qualitative Implementation der bewegten Schule, obwohl zum Beispiel Müllers (2005, 2006a) Arbeiten bereits auf eine besondere Relevanz dieses Konzeptes speziell für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen hindeuten. Die Erwartung, dass das Konzept direkt in die Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf übernommen werden könne, sich Pädagogen ausführbare Elemente „herausgreifen“ oder selbstständig erforderliche Modifikationen vornehmen, bestätigte sich nicht.

Auswertungen schriftlicher Befragungen (z. B. Schrauber, 2008) sowie Praxiserfahrungen im sächsischen Implementationsprojekt *Bewegte Schule – Partner für Sicherheit* (z. B. Dinter & Müller, 2008; Dinter, 2009) zeigten wiederholt, dass sich Lehrer an Förderschulen nur bedingt durch allgemeine Angebote angesprochen fühlen und die Bedeutung des Konzeptes konkret für ihre Schüler erkennen (Dinter, 2011, S. 34; Dinter & Müller, 2012, S. 240).

Die begrenzte Implementation und mangelnde Übertragung lässt sich u. a. auf unzureichende Kenntnisse in Bezug auf die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklungs- und Lernprozesse von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Möglichkeiten der Umsetzung im Schulalltag bei Pädagogen an Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen zurückführen. Hinsichtlich fehlender Fachkenntnisse sei auf die prekäre Situation der fachfremden Unterrichtung speziell an Förderschulen verwiesen. Einerseits wird dort der Sportunterricht häufig durch Pädagogen ohne fachspezifische Ausbildung abgesichert. Andererseits stehen Lehrkräfte mit sport- und gleichzeitig sonderpädagogischer Ausbildung in nur geringem Maße zur Verfügung (KMK & DOSB, 2008, S. 8), wodurch eine „konzeptionelle Integration von Bewegung und Sport (...)“

entscheidend negativ beeinflusst wird“ (Anneken & Schüle, 2004, S. 26; s. auch Dinold, 2004, S. 26; Fediuk & Knoll, 2010, S. 345–346).

Als Ergebnis seiner Untersuchungen in Österreich verdeutlicht desgleichen Kleiner (2006b, S. 182), dass Gründe bewegte Schule nicht zu realisieren vor allem auch in fehlenden allgemeinen und speziell das Konzept betreffenden Kenntnissen sowie kaum zur Verfügung gestellten didaktisch-methodischen Materialien liegen. Übertragen auf die hiesige Problemstellung impliziert dies u. a. die Notwendigkeit der Bereitstellung ergänzender Empfehlungen in Abstimmung auf die Bedürfnisse von Schülern mit dem FSPgE.

1.2 Zielstellungen

Die übergreifende Zielstellung dieser Arbeit ist es, eine Wissenschaftsgebietverbindung zwischen dem Konzept der bewegten Schule nach Müller (2010a) und der Förderpädagogik⁴, speziell der Pädagogik im FSPgE, herzustellen. In diesem Zusammenhang soll eine Analyse des vorliegenden Konzeptes im Hinblick auf die Bedeutung, Eignung und Möglichkeiten der Übertragung bzw. Modifikation der Ziele, Inhalte und Methoden der bewegten Schule für den FSPgE erfolgen. Aus diesem Vorhaben leiten sich nachfolgende Teilzielstellungen ab:

- Ausarbeitung der für diesen Ansatz bedeutsamen Charakteristika des Konzeptes der bewegten Schule einerseits sowie der relevanten Grundlagen der Pädagogik im FSPgE andererseits
- Beschreibung der Bedeutung und Potenzen von Bewegung und speziell des Konzeptes der bewegten Schule für Menschen mit (geistiger) Behinderung als Argumentationsgrundlage für die Realisierung des bewegungserzieherischen Konzeptes im FSPgE

⁴ In der aktuelleren Fachliteratur ebenso wie bspw. in der Benennung von Instituten deutscher Universitäten erfolgt keine einheitliche Bezeichnung der Pädagogik für Menschen/Schüler mit Behinderung und speziell mit geistiger Behinderung. Es finden sich (teils parallel verwendete) Begriffe wie *Förderpädagogik*, *Sonderpädagogik*, *Heilpädagogik*, *Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, *Geistigbehindertenpädagogik* u. a. Damit in Verbindung stehend kann bei Schülern mit Behinderung ein sog. *sonderpädagogischer Förderbedarf* vorliegen (z. B. KMK, 1994), es erfolgen Einteilungen nach *Förderschwerpunkten*. „Spezielle“ Schulen, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen, werden heute meist als *Förderschulen*, gelegentlich noch als *Sonderschulen*, bezeichnet. In einigen Publikationen stehen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus Fragen zur Verwendung diesbezüglicher Begrifflichkeiten zur Diskussion (z. B. Dönges, 2010). Die jeweiligen Diskurse konnten jedoch bis dato keine einheitliche oder grundsätzlich fachlich „richtige“ Handhabung aufzeigen. Vor diesem Hintergrund legitimiert sich die genutzte Bezeichnung *Förderpädagogik* (sowie weiterer gewählter Termini), die an ausgewählten Stellen im Verlauf der Arbeit, z. B. im Kontext von Zitaten, durch synonyme Begrifflichkeiten ersetzt wird.

- Untersuchung des Umfanges der Integration, Erkennung von Umsetzungsproblemen und Einschätzung der Eignung einzelner (Teil-)Bereiche der bewegten Schule im FSPgE
- Darstellung daraus abgeleiteter allgemeiner didaktischer Empfehlungen sowie angezeigter konkreter Modifikationen, Akzentuierungen und Ergänzungen für die Bereiche der bewegten Schule nach Müller (2010a) für den FSPgE als Grundlage für eine an Pädagogen adressierte Veröffentlichung (s. Müller & Dinter, 2013).

Mit der Erarbeitung theoretischer Grundlagen und förderschwerpunktspezifischer Empfehlungen soll ein Beitrag zur Weiterentwicklung und Fundierung des Gesamtkonzeptes geleistet sowie der Implementations- und Qualitätsentwicklungsprozess des Konzeptes unterstützt werden (s. Kap. 3). Dahingehend erfordern allerdings sowohl die Komplexität des Konzeptes der bewegten Schule und die Vielzahl hierzu publizierter didaktischer Empfehlungen als auch die Heterogenität und Individualität der Schüler mit dem FSPgE eine Eingrenzung auf das Erkennen entscheidender Umsetzungsprobleme und daraus abzuleitende erste didaktische Hinweise in übergreifender Form. Die Forschungsarbeit besitzt einen zunächst explorativen Charakter, in deren festgelegtem Umfang nicht im Detail auf alle diese Thematik betreffende Facetten Bezug genommen werden kann.

1.3 Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Fragestellung 1

Welche besonderen Charakteristika zeichnen das Konzept der bewegten Schule sowie die Pädagogik im FSPgE vor dem Hintergrund der Erarbeitung eines Wissenschaftsgebiete verbindenden Ansatzes für die Konzeptumsetzung im FSPgE aus?

Hypothese 1

Das Konzept der bewegten Schule nach Müller (2010a) ist charakterisiert durch die Darstellung grundlegender Bedeutungsperspektiven der Bewegung, welche die Argumentationsbasis für die Entwicklung dieses bewegungserzieherischen Ansatzes bilden. Ausgehend davon werden spezifische Zielsetzungen für eine umfassende Bewegungserziehung in der Schule formuliert sowie spezielle didaktische Positionen und Struktur-

merkmale für die konkrete Umsetzung in verschiedenen Bereichen des Schulalltages aufgezeigt (u. a. Müller & Petzold, 2006a; Müller, 2006b; Müller, 2010a).

In Bezug auf die Charakteristika der Pädagogik im FSPgE wird die Hypothese formuliert, dass einerseits hinsichtlich der pädagogischen Ausgangslage der Schüler m. g. B. insbesondere eine enorme inter- und intraindividuelle Bandbreite von Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen (Speck, 2005; Antor & Bleidick, 2006; Nußbeck, 2008) Berücksichtigung finden muss. Andererseits sind im Hinblick auf die Rahmenbedingungen schulischer Bildung vor allem besondere Aspekte der Didaktik, Organisations- und Personalstrukturen sowie räumlich-materielle Ausstattungen (Sowa & Rischmüller, 1996; KMK, 1998; SMK, 1998, 2004; BVL, 2008; Fischer, 2008) in die Erarbeitung eines förderschwerpunktbezogenen Ansatzes einzubeziehen.

Fragestellung 2

Welche Bedeutung und Potenzen besitzen Bewegung im Allgemeinen für Menschen mit (geistiger) Behinderung sowie das Konzept der bewegten Schule aus Sicht des pädagogischen Personals im Speziellen für Schüler mit dem FSPgE und den Kontext der Schule?

Hypothese 2

In Bezug auf die zweite Fragestellung wird die Hypothese aufgestellt, dass für Menschen mit Behinderung, speziell mit geistiger Behinderung, einerseits allgemein formulierte Bedeutungsaspekte von Bewegung (Grupe, 2000; Größing, 2002; Zimmer, 2004a; Müller, 2010a u. v. a.) gleichermaßen Gültigkeit besitzen. Andererseits lassen sich jedoch in akzentuierender und ergänzender Form Bedeutungsdimensionen und Potenzen von Bewegung speziell für von (geistiger) Behinderung betroffene Personen beschreiben (Winnick, 1995; Theiß, 2005; Fediuk, 2008a, 2008b; Meseck & Lochny, 2010a; Thomas & Kemper, 2011 u. v. a.).

Konkret für das Konzept der bewegten Schule und Schüler bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSgE) ist mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen (u. a. Müller & Petzold, 2002; Ungerer-Röhrich & Beckmann, 2002; Müller & Petzold, 2006b; Petzold, 2006a, 2006b; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008) und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006a) vergleichbaren Bedeutungen und Potenzen sowohl aus Schüler- als auch aus Personalperspektive auszugehen.

Fragestellung 3

In welchem Umfang und über welche konkreten Angebote werden die Bereiche der bewegten Schule bislang vom pädagogischen Personal in den Schulalltag integriert? Welche Umsetzungsprobleme treten dabei eventuell auf? Kann in diesem Zusammenhang von einer Eignung dieser Bereiche für die Arbeit mit Schülern m. g. B. ausgegangen werden?

Hypothese 3

Vergleichbar mit Ausführungen von Müller (2006a, S. 132, 143–145) für den Förderschwerpunkt Lernen wird auch für den FSPgE erwartet, dass sich, trotz einzelner förderschwerpunktspezifisch auftretender Probleme und daraus hervorgehendem Bedarf an Modifikationsempfehlungen, alle der im Konzept der bewegten Schule formulierten Bereiche in ihrer Form grundsätzlich für die Arbeit mit Schülern m. g. B. eignen. Dabei wird auf der Grundlage mehrjähriger Projekterfahrungen sowie der Analyse von Projektdokumenten (z. B. Dinter, 2009) davon ausgegangen, dass seitens der Schulen hauptsächlich Bereiche des Schulsports, des bewegten Schullebens und der bewegten Pause, in geringerem Maße Bereiche des bewegten Unterrichts oder der bewegten Freizeit umgesetzt werden.

Konkrete Probleme bei der Umsetzung der Bereiche ergeben sich vor allem durch die individuell stark variierenden Voraussetzungen der Schüler (Speck, 2005; Nußbeck, Biermann & Adam, 2008; Stöppler & Wachsmuth, 2010 u. a.) und Rahmenbedingungen der FSgE, aber auch aus den Einstellungen und Kompetenzen des pädagogischen Personals (s. Petzold, 2006b). Im Einzelnen können sich die Einstellungen und Kompetenzen des Personals sowie die Rahmenbedingungen als ausbildungs- oder schulspezifisch erweisen.

Ferner wird angenommen, dass sich ebenso förderschwerpunkt- bzw. schulartunabhängige Probleme bei der Umsetzung zeigen. Die Einschätzung der Eignung und auftretender Probleme unterliegt punktuell Erschwernissen, da mutmaßlich nicht alle Schulen bzw. Personen über umfassende Kenntnisse und Erfahrungen mit der Umsetzung einzelner Teilbereiche der bewegten Schule verfügen.

Fragestellung 4

Welche im Umfang der vorliegenden Arbeit darstellbaren Ergänzungen, Modifikationen und Akzentuierungen erfordert das bestehende Konzept im Hinblick auf die Ziele, Inhal-

te und Methoden? Kann, insbesondere mit Blick auf die Heterogenität der Schüler, ein allgemeingültiger Entwurf vorgelegt werden?

Hypothese 4

Sowohl die zu erarbeitenden Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung, die Charakteristika der Pädagogik im FSPgE, insbesondere die pädagogische Ausgangslage der Schüler, als auch die konkret konstatierten Umsetzungsprobleme müssen in die Erarbeitung förderschwerpunktspezifischer Ziele, Inhalte und Methoden des Konzeptes einfließen. Didaktische Empfehlungen und Modifikationen können sich dabei auf Umsetzungsmöglichkeiten der Bereiche, ausgehend von darzulegenden übergreifend relevanten bzw. punktuell sehr spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler, auf materielle Anforderungen sowie die Rahmenbedingungen der Schulen beziehen. Vor dem Hintergrund der Komplexität des Konzeptes, der Vielzahl publizierter Empfehlungen, individueller schulischer Voraussetzungen und der Heterogenität der Schülerschaft wird allerdings zugrunde gelegt, dass eine Formulierung ausgewählter allgemeiner und Orientierung gebender Hinweise erfolgen, jedoch kein abgeschlossener Entwurf im Sinne einer Berücksichtigung aller die Thematik betreffenden Aspekte vorgelegt werden kann.

1.4 Forschungsmethodik

1.4.1 Allgemeines forschungsmethodisches Vorgehen

In der Dissertation wird aus Blickrichtung des bewegungspädagogischen Konzeptes der bewegten Schule auf die Pädagogik im FSPgE eine bis dato ausstehende Verbindung zwischen beiden Wissenschaftsgebieten hergestellt. Die Annäherung an den Forschungsgegenstand geschieht auf hermeneutischer Ebene mithilfe von Methoden der Literatur- und Dokumentenanalyse (Hitzler & Honer, 1997; Diekmann, 2007; Felbinger & Mikula, 2012), über welche die Charakteristika des Konzeptes der bewegten Schule, der Pädagogik im FSPgE sowie die Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung erarbeitet werden. Auf empirischer Ebene werden Aspekte der Bedeutung und verschiedene Fragen der praktischen Umsetzung des Konzeptes im FSPgE über den Weg einer quantitativen schriftlichen Befragung herausgestellt. Die jeweiligen Erkenntnisse und Ergebnisse dieser Forschungsmethoden dienen einesteils der Beantwortung einzelner Teilfragestellungen und tragen andernteils, über

deren Zusammenführung, zur Erarbeitung eines erweiterten Gesamtbildes bezüglich didaktischer Aspekte und Modifikationen des Konzeptes der bewegten Schule für Schüler mit dem FSPgE bei (Abb. 1).

Inhaltlicher Arbeitsschwerpunkt der Dissertation ist die konzeptionelle Weiterentwicklung der bewegten Schule in Abstimmung auf den FSPgE. Den Ergebnissen der empirischen Untersuchung kommt dabei eine stützende Funktion im Erkenntnisprozess und Verlauf der Arbeit zu.

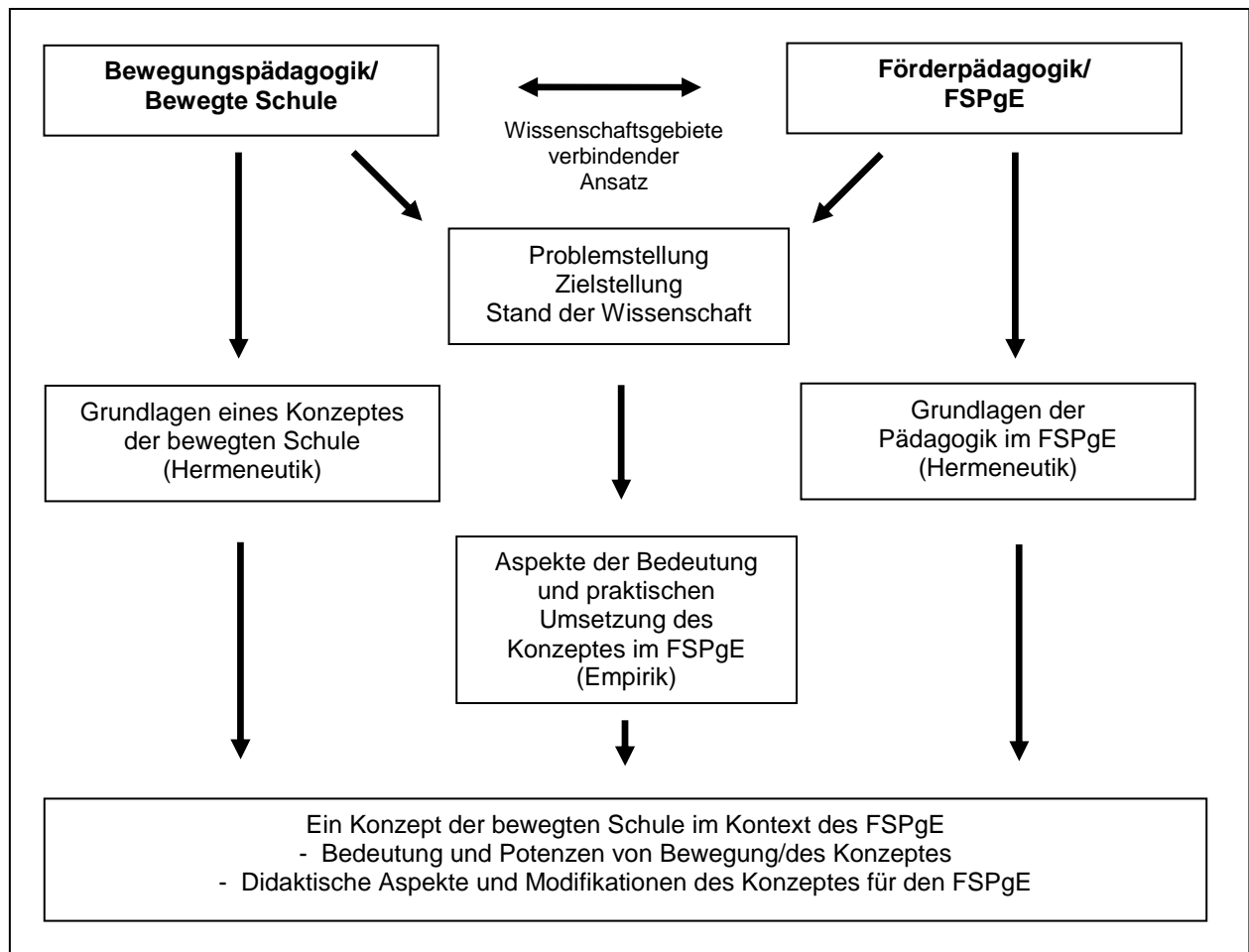


Abb. 1. Allgemeines forschungsmethodisches Vorgehen

1.4.2 Methodik der empirischen Untersuchung

1.4.2.1 Zielstellungen der empirischen Untersuchung

Mit der Durchführung der empirischen Untersuchung wurden im Anschluss aufgeführte Zielstellungen verfolgt (Dinter, 2012, S. 13–14):

- Erhebung der Einschätzung der Bedeutung von Bewegung und des Konzeptes der bewegten Schule für Schüler und pädagogisches Personal im FSPgE als Grundlage der Formulierung von Potenzen von Bewegung im Allgemeinen sowie des Konzeptes im Speziellen
- Beschreibung des Standes der Integration der (Teil-)Bereiche der bewegten Schule in den Alltag an FSgE zum Befragungszeitpunkt
- Gewinnung von Erkenntnissen über die Eignung des Konzeptes und seiner (Teil-)Bereiche für die Umsetzung mit Schülern mit dem FSPgE
- Erfassung individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler sowie förder-schulartspezifischer Rahmenbedingungen und Anforderungen, welche den Erarbei-tungsrahmen für Modifikationen und Empfehlungen für den FSPgE bilden
- Skizzierung von Besonderheiten und Problemen, welche bei der Umsetzung der (Teil-)Bereiche der bewegten Schule in den FSgE auftreten, um Ansatzpunkte für die Erarbeitung abgestimmter didaktischer Aspekte und Modifikationen für den FSPgE aufzuzeigen.

1.4.2.2 Untersuchungsdesign/-instrument

Der Forschungsgegenstand wurde in einer nichtexperimentellen Querschnittsstudie über eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen (s. Anhang A) untersucht (Bortz & Döring, 2006; Diekmann, 2008; Raab-Steiner & Benesch, 2010; Rossmann, 2012; Stigler, 2012). Die Befragung erfolgte Ende des Jahres 2010 an vier FSgE im Bundes-land Sachsen.

Durch die erstmalige empirische Untersuchung der Umsetzung des Konzeptes bewegte Schule im FSPgE war eine gegenstandsbezogene, eigenständige Entwicklung des Un-tersuchungsinstrumentes erforderlich und die Verwendung eines bereits evaluierten Fragebogens nicht möglich. Als Referenzrahmen für die Item- und Variablenauswahl diente ein zur Erhebung des Modifikationsbedarfs des Konzeptes bewegte Schule für den Förderschwerpunkt Lernen entwickelter und erprobter Fragebogen (Müller, 2005,

2006a). Die Fragebogenvorlage wurde, ausgehend von einer Analyse des Gegenstandsbereiches sowie „der für die Problemstellung relevanten Konstrukte“ (Stigler, 2012, S. 150), um für die Bearbeitung des hiesigen Forschungsthemas bedeutsame Items und Variablen ergänzt, in Teilen neu strukturiert sowie hinsichtlich der Inhalte und Formulierungen an den Kontext des FSPgE angepasst. Mit der Auswahl, inhaltlichen Strukturierung und Gruppierung der Items nach den Bereichen der bewegten Schule erfüllt der Fragebogen die Anforderungen an die Objektivität sowie Konstrukt- und Inhaltsvalidität, da er das zu untersuchende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten eingehend erfasst (Bortz & Döring, 2006, S. 200) und die Items die zu untersuchenden Eigenschaften im hohen Maße repräsentieren (Diekmann, 2008, S. 258). Der teilstandardisierte Fragebogen enthielt 27 Items mit sowohl geschlossenem als auch offenem und halboffenem Antwortformat. Er wurde in einem Pretest (Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 58–59) Lehrern der FSgE vorgelegt, in dem sich dessen Eignung in seiner Form bestätigte.

Sozialstatistische Angaben (z. B. Anzahl der Schüler) sowie themenbezogene Fragestellungen (Bewegungsangebote, konzeptunterstützende Ausstattung u. a.), bei denen von einer Allgemeingültigkeit der Antworten und objektiven Einschätzung für die gesamte Schule ausgegangen werden konnte, wurden mithilfe eines Bedingungsanalysebogens (s. Anhang B) erfasst, der vom Schulleiter auszufüllen war.

Die empirische Untersuchung hatte aufgrund der Neuartigkeit des zu bearbeitenden Themas eine zunächst explorativ-deskriptive Funktion (Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 37; Reicher, 2012, S. 94–95), weshalb die bewusste Entscheidung für das beschriebene Forschungsdesign und -instrument sowie die Form der Stichprobenauswahl (s. Kap. 1.4.2.3) getroffen wurde. Diesbezügliche methodenkritische Bemerkungen werden im Kap. 1.4.2.5 erörtert.

1.4.2.3 Stichprobenbeschreibung

Für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes war die Stichprobenauswahl auf Lehrer und Pädagogische Unterrichtshilfen (PU) von FSgE im Bundesland Sachsen begrenzt, an deren Schulen bereits eine Implementation des Konzeptes über das heutige Projekt *Bewegte Schule – Partner für Sicherheit* (s. Kap. 3) stattgefunden hatte und damit diesbezügliche theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrungen zu erwarten waren. Diese Kriterien erfüllend, standen zum Untersuchungszeitpunkt sechs Schulen zur Auswahl, wovon vier ihre Teilnahmebereitschaft erklärten. An den vier Schulen wa-

ren zum Zeitpunkt der Befragung insgesamt 92 Lehrer/PU tätig. 66 Fragebögen wurden an die Autorin zurückgesendet. Dies entspricht einer für schriftliche Befragungen sehr hohen Rücklaufquote von 71,7 % (Tab. 1).

Tab. 1. *Anzahl pädagogisches Personal, Stichprobenteilnehmer, Rücklaufquote*

FSgE	Ort	Anzahl Lehrer/PU (N)	Anzahl Stichprobenteilnehmer (N)	Rücklaufquote (%)
1	Meerane	22	16	73,0
2	Weißwasser	25	13	52,0
3	Meißen	31	24	77,5
4	Frankenberg	14	13	93,0
gesamt		92	66	71,7

1.4.2.4 Auswertungsverfahren der empirischen Untersuchung

Die statistische Auswertung der Befragung erfolgte unter Verwendung des Statistikprogramms SPSS 19.0/21.0 für Windows (Schwetz et. al, 2008; Leonhart, 2010; Raab-Steiner & Benesch, 2010; Stigler & Reicher, 2012). Als Auswertungsverfahren diente einerseits die Deskriptivstatistik, die einen Einblick in die Ausprägung einzelner Variablen gibt (Benninghaus, 2007, S. 11; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 11–12). Für die Itemantworten des offenen Antwortformats erfolgte eine Kodierung, d. h. die gewonnenen Daten wurden in ein Kategoriensystem eingeordnet (Atteslander, 2010, S. 298; Egger, 2012, S. 118–119). Zur Festlegung und argumentativen Validierung (Egger, 2012, S. 124) der entwickelten Antwortkategorien wurde eine schriftliche Expertenbefragung von sechs mit der Thematik der bewegten Schule vertrauten Personen (Hochschullehrer, Lehrer, Doktoranden) durchgeführt, welche eine größtmögliche „Auswertungsobjektivität“ (Diekmann, 2008, S. 249) der offenen Fragestellungen gewährleistet (s. Dinter, 2012, S. 159–278).

Über die Inferenzstatistik wurde andererseits der Fragestellung nach Auffälligkeiten im Antwortverhalten nachgegangen. Dabei richtete sich der Fokus auf Stichprobenunterschiede hinsichtlich der Ebene der Personengruppen (Lehrer/PU) und Schulen. Die Signifikanzprüfungen erfolgten mittels des Mann-Whitney-U-Tests für zwei unabhängige Stichproben sowie des Kruskal-Wallis-H-Tests für K unabhängige Stichproben. Für die Ergebnisauswertung wurde das in den Sozialwissenschaften übliche Signifikanzniveau $p \leq 0,05$ bzw. die Irrtumswahrscheinlichkeit $\alpha \leq 5\%$ zugrunde gelegt (Bortz & Döring, 2006, S. 494; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 111). Die Signifikanzprüfungen wurden zur tiefer gehenden Aufklärung des Antwortverhaltens durchgeführt, entscheidende

Erkenntnisse für die zentralen Fragestellungen der Dissertation jedoch nicht erwartet. Die Angaben der Bedingungsanalysebögen wurden in Tabellen und schriftlichen Formulierungen dargestellt und flossen in die Auswertung der quantitativen Befragung ein.

Seitens der Autorin erfolgte eine 278-seitige detaillierte Auswertung der empirischen Untersuchung (Dinter, 2012) in einem separaten Schriftstück, das der Betreuerin dieser Arbeit vorliegt und auf Anfrage zur Einsicht zur Verfügung gestellt werden kann. In Anbetracht des Umfangs der Auswertung werden in Absprache mit der Betreuerin in den Hauptteil sowie den Anhang der Dissertationsschrift ausschließlich jene Ergebnisse einfließen, die hinsichtlich der formulierten Zielstellungen (s. Kap. 1.2, 1.4.2.1) den größten Erkenntnisgewinn ermöglichten. Darüber hinaus werden lediglich Querverweise auf die Auswertung vorgenommen.

1.4.2.5 Methodenkritische Bemerkungen

Im Rahmen des beschriebenen Untersuchungsdesigns erfolgte eine nicht-randomisierte Stichprobenauswahl von Lehrern und PU bzw. vier FSgE, die in der Vergangenheit am Projekt *Bewegte Schule – Partner für Sicherheit* teilgenommen hatten, wodurch die Ergebnisse eine eingeschränkte externe Validität besitzen könnten. Die Erfassung von Wirklichkeit ist durch die Eingrenzung auf diese Schulen und Personen nur sehr ausschnittsbezogen möglich. Die Forschungsergebnisse sind demnach mit entsprechendem Bedacht zu interpretieren.

Mit der Entscheidung für die Stichprobe findet im Weiteren eine gewisse „Positiv-Auswahl“ statt, da eine grundlegende Identifikation der an den Schulen tätigen Lehrer und PU mit dem Konzept angenommen werden muss. Diese könnte insbesondere einen Einfluss auf die Einschätzung der Bedeutung der Bewegung für Schüler mit dem FSPgE sowie der Entwicklungstendenz von Schülern und Personal seit der Umsetzung des Konzeptes bewegte Schule haben (Dinter, 2012, S. 21).

Nach Reicher (2012, S. 105) ist jedoch die nicht-zufallsgesteuerte bzw. bewusste Auswahl einer Stichprobe forschungsmethodisch angezeigt, wenn, wie im hiesigen Fall, Experten zu einem Thema befragt sowie im Kontext deskriptiver Forschung Analysen mit begrenzten Fragestellungen vorgenommen werden, zu denen wenige empirische Vorkenntnisse existieren. „Bewusste Auswahlen werden aufgrund vorheriger Überlegungen gezielt und planvoll vorgenommen; es wird nach bestimmten Kriterien vorgegangen, die im Forschungsprozess für bestimmte Zwecke sinnvoll erscheinen“ (ebd.).

Egger (2012, S. 117) beschreibt als wichtigstes Kriterium für die Auswahl der Stichprobe die Forschungsfrage selbst, da es in der Forschung in den Erziehungswissenschaften darauf ankomme, „konkretes Handeln in spezifischen Situationen zu rekonstruieren“, jedoch nicht „statistisches Durchschnittsverhalten und seine Verteilungen zu erheben“.

Die Auswahl „natürlicher Gruppen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 54), d. h. der Lehrer und PU der vier FSgE, ergibt sich aus der Notwendigkeit heraus, dass die Stichprobenteilnehmer für den angestrebten Erkenntnisgewinn mit dem Inhalt des Konzeptes vertraut sein mussten, dieses bereits über einen längeren Zeitraum in ihrer Schule praktizierten und somit über Erfahrungen bei der Umsetzung verfügten. Da über das genannte Projekt die Konzeptimplementation in sächsischen Schulen realisiert wird, war davon auszugehen, dass daran beteiligte Schulen die Kriterien für die Stichprobenauswahl erfüllen.

Eine experimentelle Untersuchung mit Randomisierung der Stichprobe war weder aufgrund des Bedarfs an Vorkenntnissen in Bezug auf das Konzept noch mit Blick auf eine weitere Eingrenzung der Stichprobengröße möglich. FSgE, die bislang nicht an der Implementationsmaßnahme teilgenommen hatten, fanden in der Stichprobenauswahl keine Berücksichtigung, da sich die Mehrzahl der konkreten Fragestellungen ausschließlich auf das Konzept der bewegten Schule bezieht und dort von keinen bzw. geringen Kenntnissen und Erfahrungen sowie einer fehlenden bzw. lediglich sehr eingeschränkten Umsetzung im Hinblick auf das Konzept ausgegangen werden musste. Damit waren durch die Teilnahme jener Schulen an der Befragung kein bedeutsamer Erkenntnisgewinn bzw. keine sinnstiftenden Antworten bezüglich der wissenschaftlichen Fragestellungen zu erwarten (Dinter, 2012, S. 20).

Trotz der gezielten Stichprobenauswahl ist davon auszugehen, dass die Stichprobe dem forschungsmethodischen Anspruch gerecht wird, „ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit hinsichtlich Heterogenität der Elemente und hinsichtlich der Repräsentativität der für die Hypothesenprüfung relevanten Variablen“ (Reicher, 2012, S. 104) zu sein und damit die weitgehende Reliabilität und Validität der Ergebnisse gewährleistet ist. Die Gesamtzahl der Stichprobenteilnehmer sowie die für eine schriftliche Befragung sehr hohe Rücklaufquote tragen zur weiteren Sicherung der Gütekriterien bei.

Ferner enthielt der verwendete Fragebogen zum Teil Fragestellungen mit offenem Antwortformat. Die Teilstandardisierung des Messinstruments resultiert in einer einge-

schränkten Gewährleistung der Gütekriterien, insbesondere in Bezug auf die Objektivität der Auswertung der offen formulierten Antworten. Trotz forschungsmethodischer Kritikpunkte wurde aufgrund des zunächst explorativ-deskriptiven Charakters der Untersuchung eine bewusste Entscheidung für eine teilstandardisierte Fragebogenform getroffen. Einerseits ließen sich in Anbetracht des limitierten Forschungsstandes kaum Antwortmöglichkeiten für alle Items abschätzen. Andererseits war der angestrebte Erkenntnisgewinn, z. B. hinsichtlich konkreter Umsetzungsprobleme von Teilbereichen des Konzeptes, nicht ausschließlich über standardisierte Fragestellungen zweckmäßig abzusichern.

Es wurde der Empfehlung von Rossmann (2012, S. 170) zur Integration offener Fragestellungen in anderweitig standardisierte Fragebögen gefolgt, da die Auswertung hierüber erhaltener Antworten „vertiefende Informationen zu den im Rahmen hochstrukturierter Verfahren erhobenen Angaben und damit wertvolle Hinweise für die Interpretation der quantitativen empirischen Daten erbringen“ (ebd.). Das Vorgehen rechtfertigt sich, weil bei den Stichprobenteilnehmern bezogen auf den Untersuchungsgegenstand erforderliche Erfahrungen und Kompetenzen vorausgesetzt werden konnten und damit von sinnvollen Ergebnissen auszugehen war (Stigler, 2012, S. 157). Über die Konstruktion eines Kategoriensystems konnten die qualitativen Daten in quantitative überführt und damit der Zugang für eine statistische Auswertung und „Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse“ geschaffen werden (Reicher, 2012, S. 98). Der Anforderung der Auswertungsobjektivität wurde darüber hinaus mit der Durchführung einer Expertenbefragung zur Bestimmung und argumentativen Validierung der entwickelten Antwortkategorien entsprochen (s. Kap. 1.4.2.4).

Des Weiteren wird in der Dissertation der wissenschaftlichen Fragestellung nachgegangen, inwiefern für das Konzept der bewegten Schule von mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen vergleichbaren Bedeutungen und Potenzen sowohl aus Schüler- als auch aus Personalperspektive ausgegangen werden kann (s. Kap. 1.3/Fragestellung 2). Hierbei ist als forschungsmethodische Kritik aufzuführen, dass die Datenerhebung zur Beantwortung dieser Fragestellung im Vergleich zu Untersuchungen an allgemeinbildenden Schulen an den FSgE auf Basis abweichender Forschungsmethoden und -bedingungen erfolgte, wodurch eine Vergleichbarkeit des Datenmaterials gewissen Begrenzungen unterliegt.

Die Daten zum sächsischen Konzept (u. a. Müller & Petzold, 2002; Müller & Petzold, 2006b; Petzold, 2006a, 2006b) wurden im Längsschnittdesign sowie über Schüler-, Lehrerbefragungen und weitere Testverfahren (motorische und psychologische Tests, Muskelfunktionsdiagnostik, Schulleistungstests u. a.) erhoben, währenddessen an den FSgE allein eine quantitative Befragung von Lehrern/PU im Querschnittdesign zur Erfassung der Bedeutung und Potenzen von Bewegung und des Konzeptes stattfand.

Eine Übertragung der Forschungsmethoden war einerseits nicht möglich, weil zum Untersuchungszeitraum weder zeitliche Ressourcen noch FSgE zur Durchführung einer Längsschnittstudie im gleichartigen Design zur Verfügung standen. Andererseits lassen sich angewendete Forschungsmethoden durch die besonderen Voraussetzungen und inter- sowie intraindividuellen Unterschiede in der Regel nicht auf Menschen mit (geistiger) Behinderung übertragen. Allgemeingültige Untersuchungs- und Aussagemöglichkeiten für den Personenkreis fehlen und sind in diesem Kontext kaum zu entwickeln (z. B. Wegner, 1997, S. 81; Bremer-Hübler & Eggert, 1999, S. 64–65; Sarimski, 2003b, S. 158; Schuppener et al., 2008, S. 40–42).

Vor diesem Hintergrund waren Forschungsergebnisse nicht auf gleiche Weise wie für allgemeinbildende Schulen zu generieren. Berücksichtigung finden die Aspekte der abweichenden Methodik und Bedingungen darin, dass – im Gegensatz zu Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen – in der Auswertungsformulierung der Begriff der *Potenzen* und nicht *Wirkungen* des Konzeptes Verwendung findet.

Ferner wurde versucht diesem Punkt mit der Einschätzung einer Entwicklungstendenz durch das pädagogische Personal und damit wenigen Abstufungen in den Ratingskalen Rechnung zu tragen (s. Kap. 5.3). Gleichwohl die Forschungsergebnisse allein auf einem Messzeitpunkt mittels schriftlicher Befragung erhobener Daten basieren und damit keine kongruenten Vergleichsmöglichkeiten mit Daten anderer Erhebungen gegeben sind, so können sie doch als die Bedeutung des Konzeptes stützendes Datenmaterial aus Perspektive des FSPgE Verwendung finden. Das an den FSgE tätige Personal steht aufgrund des Personalschlüssels und der Ganztagsbeschulung im engen Kontakt zueinander sowie zu den Schülern, woraus sich Expertenwissen und ein reliables Einschätzungsvermögen in Bezug auf die Variablen und damit die Validität der Ergebnisse ableiten lässt.

Als Methodenkritik wird ebenso angemerkt, dass die Formulierung „Lehrer-Lehrer-Verhältnis“ unter Item 2.2 (Kap. 5.3/Tab. 5) aus der Befragung im Förderschwerpunkt

Lernen (Müller, 2006a) übernommen wurde, diese sich jedoch in den FSgE auf das Verhältnis des gesamten pädagogischen Personals (Lehrer und PU) bezog. Es wird auf Grundlage der Antworthäufigkeiten davon ausgegangen, dass durch die Befragung beider Personengruppen die Frage von den Teilnehmern unabhängig von ihrer Tätigkeit als Lehrer oder PU beantwortet wurde und sich somit keine Unregelmäßigkeiten im Antwortverhalten ergeben.

Abschließend ist in Unterstützung der Methodenwahl mit Egger (2012, S. 111–116) festzustellen, dass eine realitätsnahe Forschung in den Erziehungswissenschaften, welche tatsächliche Sachverhalte beleuchtet und einen praktischen Nutzen erfüllen soll, nicht gleichermaßen den normativ-naturwissenschaftlichen Forschungsidealen der „Standardisierbarkeit, Reproduzierbarkeit, Messbarkeit und der Bewertung der Methoden nach ihrer Tauglichkeit für Hypothesentests“ (ebd., S. 113) folgen kann. Stattdessen werden alternative, an der Lebenswelt orientierte empirische Settings erforderlich, die stärker dem „interpretativen Paradigma“ entsprechen (ebd.). In diesem Kontext sind die Forschungsergebnisse auf einen spezifischen praxisbezogenen Gegenstandsbe-
reich ausgerichtet und besitzen einen dahingehenden Geltungsanspruch (ebd., S. 115, 125).

2 Stand der Wissenschaft

Mit Beginn der 1990er Jahre wurden im deutschsprachigen Raum intensiviert fachdidaktische Entwürfe der bewegten Schule in Theorie und Praxis ausgearbeitet (z. B. Kottmann, Küpper & Pack, 1992; Illi, 1995; Klupsch-Sahlmann, 1995; Pühse, 1995; Zimmer, 1996; Müller, 1998), welche nachfolgend bei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen eine Systematisierung, Ausdifferenzierung und inhaltliche Weiterentwicklung (Amberger, 2000; Anrich & Bolay, 2004; Kottmann, Küpper & Pack, 2005; Müller & Petzold, 2006a; Hildebrandt-Stramann, 2007; Müller, 2010a; Müller, Obier & Dinter, 2010 u. v. a.) sowie wissenschaftliche Evaluation einzelner Fragestellungen (u. a. Ungerer-Röhrich & Beckmann, 2002; Wamser & Leyk, 2003; Müller & Petzold, 2006a; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008; Andrä, 2011; Schlöffel, 2012) und komparative Analysen (z. B. Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002) durchliefen.

Die Rolle und praktische Gestaltung der bewegten Schule vor dem Hintergrund einer sich weiter wandelnden Lebens-, Schul- und Lernkultur, Fragen zur Wirksamkeit und Qualitätsentwicklung ebenso wie Bestandsanalysen sind bis heute Thema zahlreicher Veröffentlichungen (Dinter & Müller, 2008; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008; Müller, 2008b; Petzold, 2008; Zimmer, 2008; Hildebrandt-Stramann, 2009; Städtler, 2009; Anrich & Bolay, 2010; Redenyi, 2011; Beckmann, Janßen & Probst, 2012; Haberer, 2012; Janssen, 2012; Hildebrandt-Stramann, 2014 u. v. a.).

Inmitten einer Vielzahl von Publikationen zur bewegten Schule haben sich Autoren lediglich marginal mit Fragen der Umsetzung des Konzeptes – hier in gebotener Abgrenzung zu häufiger thematisierten Aspekten des Sport(unterricht)s oder bewegungstherapeutischer Ansätze⁵ – bei der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung im Gesamten und mit geistiger Behinderung im Einzelnen auseinandergesetzt.

Für Müllers (2010a) Konzept der bewegten Schule liefern Müller (2005, 2006a) und Müller & Richter (2007) grundlegende didaktische Empfehlungen zur Umsetzung des Konzeptes in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Erarbeitung entsprechender Materialien begründet Müller (2006a, S. 132) mit dem Widerspruch, dass Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einerseits von zusätzlichen

⁵ z. B. Brettschneider & Rheker, 1996; Kiphart, 1997; Kosel & Froböse, 1999; Schoo, 1999; Kapustin, Kuckuck & Scheid, 2002; Zelios, Zarotis & Katsagolis, 2006; Fediuk, 2008a, 2008b; Kapustin & Kapustin-Lauffer, 2009; Wegner & Schulke, 2010a, 2010b

Bewegungsangeboten besonders profitieren könnten, jedoch andererseits bisher wenig Literatur zu bewegungsorientierten Konzepten und zu Untersuchungsergebnissen aus dieser Förderschulart vorliegen. In Ergänzung stellt Müller (2005, 2006a) Untersuchungsergebnisse zur Umsetzung des Konzeptes bewegte Schule speziell aus der Perspektive von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen dar, welche den Ausgangspunkt für die publizierte Handreichung (ebd., 2005) sowie die Formulierung des Forschungsbedarfs für weitere Förderschwerpunkte bildeten. Ergänzt werden die beschriebenen Forschungsgrundlagen auf dem Gebiet der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen durch eine Arbeit von Meyer (2009). Ausgehend von distinkten Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation, die im Förderschwerpunkt Lernen häufig diagnostiziert werden, formuliert die Autorin Modifikationsaspekte des Konzeptes.

Daran anknüpfend ist für dieses Konzept der bewegten Schule festzustellen, dass eine ausführliche Erarbeitung theoretischer Positionen sowie nach den Bereichen der bewegten Schule strukturierte Umsetzungsempfehlungen, wie sie für Grund- und weiterführende Schulen vorliegen, für andere Förderschwerpunkte fehlen. Die Ausnahme davon bilden von Studierenden an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig im Fachgebiet Sportpädagogik verfasste Arbeiten, wobei deren vorgegebener Umfang bislang lediglich eine Bearbeitung einzelner Elemente der bewegten Schule und eine insgesamt zunächst explorative Betrachtung des Themenfeldes erlaubten.

Diesbezügliche Arbeiten von Kranzin (2008), Rogg (2008) und Brammer (2011) setzten sich mit ausgesuchten Modifikationsaspekten des Konzeptes für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung auseinander. Für den FSPgE liegen erste grundlegende Empfehlungen für den Teilbereich des bewegten Lernens von Frenzel (2008) sowie eine kurze überblicksartige Behandlung ausgewählter Teilbereiche von Hennig (2009) sowie Kröber und Lang (2012) vor. Ebenfalls aus der Perspektive des FSPgE skizziert Kretzschmann (2010) Aspekte der Gestaltung einer bewegten Freizeit.

Weitere Arbeiten, die sich inhaltlich mehr oder minder explizit mit dem Themenfeld der bewegten Schule für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auseinandersetzen, beziehen sich auf die Analyse der Rahmenbedingungen für Bewegungsförderung an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Eckerlein, 2000), das Formulieren erster Grundgedanken (Sowa, 2000a; Weichert, 2001) und die Darstellung einzelner Praxisanregungen (Gündel, 1999; Sowa, 2000a; Themenheft Lernen konkret, 4/2003; Köckenberger, 2005; Sowa, 2008). Lediglich ausgewählte Praxisanregungen sind aus-

drücklich für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und speziell für Schüler m. g. B. ausgewiesen, andere gleichermaßen für Schüler mit und ohne Behinderung dargestellt und bedürfen im Einzelnen Modifikationen. Ferner ist bei einem Teil dieser Veröffentlichungen eine eindeutige Zuordnung dieser zum Konzept der bewegten Schule erschwert. Einige Beiträge (z. B. Gündel, 1999; Themenheft Lernen konkret, 4/2003) berühren über den Kontext (reform-)pädagogischer oder spezieller bewegungsbasierter Förder- und Therapieansätze das Thema punktuell, beziehen sich aber nur bedingt auf das Konzept nach hiesigem Verständnis.

Einen Großteil dieser Publikationen eint die Kritik an einer unzureichenden Berücksichtigung des Bewegungsaspektes an Förderschulen bzw. in der Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Betonung der besonderen Bedeutung des Gleichen für das Entwicklungs- und Lernverhalten dieser Schüler und die sich hieraus ergebende Forderung, Bewegungsförderung stärker als bisher in den Fokus der schulischen Arbeit zu rücken oder gar zu einem durchgängigen Prinzip an Förderschulen zu erklären (Eckerlein, 2000; Sowa, 2000a; Weichert, 2001; Sowa, 2008). Eckerlein (2000, S. 123) und Weichert (2001, S. 358) heben in diesem Kontext die Notwendigkeit der Erarbeitung eines speziell auf die Förderschule abgestimmten Konzeptes der bewegten Schule hervor und bestätigen damit den hier formulierten Forschungsbedarf.

Im Resümee steht damit eine analog der Entwicklung des Konzeptes bewegte Schule aus der Perspektive der allgemeinbildenden Schule umfassende, systematische, theoretisch fundierte und praxisorientierte Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Konzeptes hinsichtlich seiner Umsetzung in der Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bisher weitgehend aus. Bis dato liegt kein Entwurf vor, in dem in Theorie und Praxis gezielt die Bausteine einer bewegten Schule und darin enthaltene Gestaltungsvorschläge aus der Sicht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Förderschulen aufgegriffen und überarbeitet wurden. Betrachtungen zur Relevanz und den pädagogischen Spezifika der bewegten Schule im Rahmen der Arbeit mit Schülern mit dem FSPgE stellen sich als Ausnahme dar und genügen in ihrem jetzigen Umfang den Bedürfnissen aus der Schulpraxis nicht.

Empirische Untersuchungen, die sich explizit mit Fragestellungen des Konzeptes für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf befassen, und an allgemeinbildenden Schulen zu verschiedenen Fragestellungen durchgeführt wurden, fehlen, ausgenom-

men der Befragung von Müller (2005, 2006a) an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, vollständig.

In den vorliegenden Arbeiten finden sich jedoch ausgewählte Argumentationsgrundlagen und einzelne praktische Fragestellungen, die als Anregungen und Ansatzpunkte für die Weiterbearbeitung und Modifikation des vorliegenden Konzeptes der bewegten Schule für den FSPgE dienen können.

3 Skizzierung eines Konzeptes der bewegten Schule

Im Bundesland Sachsen ist basierend auf den Arbeiten einer Forschungsgruppe um Müller (2010a) ein spezifisches Konzept der bewegten Schule entstanden. Mit dem Ziel der Praxisübertragung theoretischer Erkenntnisse zu Bewegungsaktivitäten im Schulalltag wurde von den Wissenschaftlern 1995 ein Forschungsprojekt initiiert, welches sich seither der Entwicklung, Erprobung und Implementation eines charakteristischen Konzeptes der bewegten Schule widmet (Abb. 2).

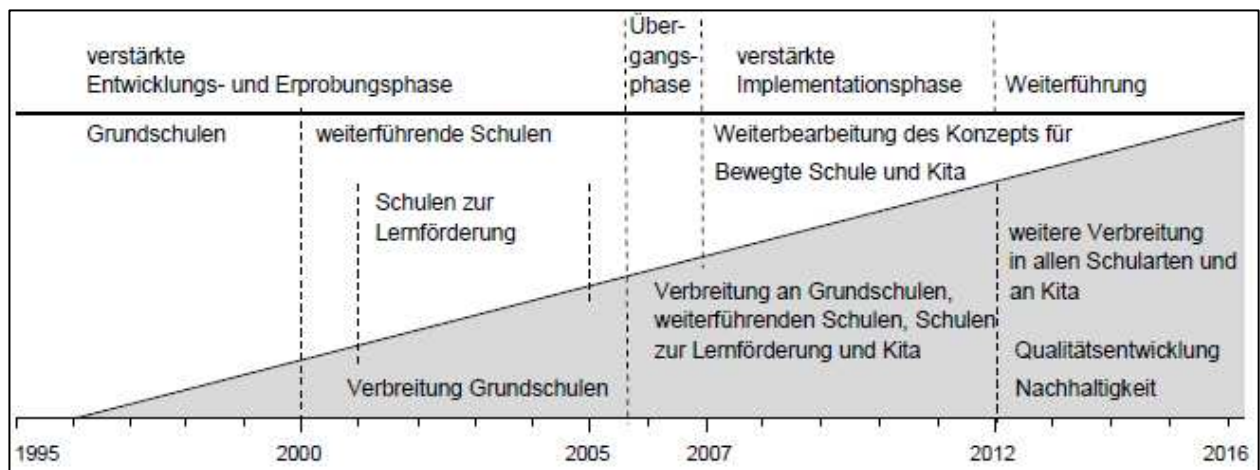


Abb. 2. Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Konzeptes der bewegten Schule (Müller, 2012, S. 3)

Eine zunächst für den Grundschulbereich entworfene Konzeption wurde ab 1996 an Versuchsschulen auf ihre Umsetzbarkeit hin im Rahmen einer Längsschnittstudie (Müller & Petzold, 2002) überprüft und entsprechend sukzessive weiterentwickelt. Aus diesem Prozess gewonnene Erkenntnisse flossen in die Veröffentlichung *Bewegte Grundschule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule* von Müller (2010a) ein. Von 2000–2005 erfolgte eine zweite Entwicklungs- und Erprobungsphase in Mittelschulen und Gymnasien sowie ab 2001 in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die entstandenen konzeptionellen Überlegungen und die Ergebnisse einer weiteren Längsschnittstudie wurden u. a. in der Publikation *Bewegte Schule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12* dargelegt (Müller & Petzold, 2006a).

Zur Implementation des Konzeptes initiierte die Forschungsgruppe mit Unterstützung von Partnerinstitutionen im Jahr 2006 das heute sog. Projekt *Bewegte Schule – Partner für Sicherheit*. In dessen Rahmen wird in Sachsen ein gleichnamiges Zertifikat ausge-

schrieben, welches Schulen, die Bewegungs- und Sicherheitsförderung nachhaltig in ihr pädagogisches Programm integrieren, erwerben können (Dinter & Müller, 2008, S. 7–8). Währenddessen im Projektprozess für allgemeinbildende Schulen vielfältige didaktische Materialien zur Umsetzung der bewegten Schule und für den Förderschwerpunkt Lernen erste entsprechende Modifikationen vorliegen, stehen diese bis dato für weitere Förderschwerpunkte fast vollständig aus.

Die Erarbeitung abgestimmter didaktischer Empfehlungen für den FSPgE dient dazu, diesem Ist-Stand entgegenzutreten und ordnet sich in den in Abb. 2 dargestellten Bereich der kontinuierlichen Weiterbearbeitung des Konzeptes bewegte Schule ein. Darüber hinaus unterstützt die Arbeit den im Rahmen des Projektes praktizierten Qualitätsentwicklungsprozess (s. dazu Redenyi & Müller, 2009), indem im Sinne einer Teilnehmer- und Prozessorientierung eine Abstimmung des Konzeptes auf spezielle Erfordernisse und Rahmenbedingungen von Schulen erfolgt.

Ein diesbezügliches Ziel ist es, durch die Ergebnisse dieser und weiterer Forschungsarbeiten sowie einer gesonderten Publikation Personen und Institutionen, z. B. Pädagogen oder Kultusministerien, adressatenspezifisches Material für die Legitimation sowie für Ansätze zur systematischen Implementation der bewegten Schule an FSgE bzw. inklusiven Schulen zur Verfügungen zu stellen. Ebenso können erarbeitete Inhalte in die Beratungs- und Fortbildungsarbeit zur bewegten Schule eingebunden und damit eine Verbesserung der Implementationsbedingungen sowie eine Weiterverbreitung des Konzeptes in der Schulpraxis gefördert werden.

3.1 Bedeutungsperspektiven von Bewegung

Als Ausgangsposition ihres Konzeptes bewertet Müller (2010a, S. 18) Bewegung als ein „anthropologisch begründbares Grundbedürfnis“, welches neben Sprechen und Denken eine fundamentale Daseinsweise des Menschen ist. Müller (ebd.) hebt hervor, dass speziell Kinder Bewegung „als Mittler zwischen sich und ihrer Mit- und Umwelt“ benötigen. Sie können durch Bewegung die Welt erleben, erfahren, erkennen und gleichzeitig formen und gestalten. Unter Berufung auf Grupe (1982, S. 75) beschreibt Müller (2010a, S. 18) Bewegung gleichermaßen als „Erfahrungsorgan und Gestaltungsinstrument“. Dabei stehen per Definition „Bewegung, Leistung (als gelungene Handlung) und Spiel (...) in einem engen Beziehungszusammenhang“ (ebd.).

Zur Argumentation für die Notwendigkeit einer Bewegungserziehung an Schulen hat die Autorin sechs Bedeutungsperspektiven von Bewegung für die Entwicklung Heranwachsender erarbeitet, die im Anschluss separat näher erläutert werden, jedoch in ihren engen Verknüpfungen gesehen werden müssen.

Bewegung ermöglicht differenzierte Wahrnehmungen und vielfältige Erfahrungen

Vor allem in Anlehnung an Aussagen von Grupe (2000) weist Müller (2010a, S. 20–21) auf die Bedeutung von Bewegungssituationen als Handlungsgelegenheit für Primärerfahrungen hin. Über Bewegung wird der eigene Körper und seine Bewegung selbst oder die Mit- und Umwelt zum Gegenstand von Erfahrungssituationen. Das bewusste Wahrnehmen körperlicher Befindlichkeiten, eine differenziertere Erfassung von An- und Entspannung, das Empfinden wechselnder Belastbarkeiten sowie das Erleben der Beeinflussung körperlicher Grenzwerte durch Bewegung werden ermöglicht. Darüber hinaus sind Bewegungssituationen eine grundlegende Voraussetzung für Erfahrungen und daraus resultierende Erkenntnisse im Umgang mit der Umwelt als Gesamtheit (ebd., S. 20–21).

Bewegung unterstützt kognitives Lernen

Müllers (2010a, S. 21–23) Konzept stützt sich insbesondere auf die positive Wirkung von Bewegung auf das kognitive Lernen. Bewegung wird dort einerseits als wichtiger zusätzlicher Informationszugang und andererseits als Möglichkeit zur Optimierung der Informationsbearbeitung beim Lernen beschrieben. Aus neurophysiologischer Sicht gelten vielseitige und regelmäßige Bewegungs- und Sinnesaktivitäten als Stimulus für die Entstehung, Vernetzung und Erhaltung von Synapsen sowie für weitere lernrelevante Prozesse und damit als eine bedeutsame Grundlage für Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Lernleistungen (z. B. Zimmer, 2004b, S. 27–32; Hollmann et al., 2008, S. 14–19; Boos, 2010, S. 100–105).

Mittels der Integration von Bewegung in den Unterricht wird der Lernprozess positiv beeinflusst, da Inhalte über mehr als die „herkömmlichen“ audiovisuellen Lernkanäle aufgenommen werden. Hierdurch erfolgt eine bessere und langfristige Speicherung von Wissen, die Aufmerksamkeit und Lernmotivation werden erhöht (Zimmer, 2004a, S. 42; Zimmer, 2004b, S. 47–54; Dordel & Breithecker, 2004, S. 50–60). Müller (2010a, S. 21–22) weist des Weiteren auf eine durch Bewegung bewirkte gesteigerte Durchblutung

des Körpers und speziell des Gehirns hin, welche zur besseren Sauerstoffversorgung und Energiebereitstellung führt. Diese physiologischen Reaktionen begegnen Ermüdungserscheinungen und damit verbundenen Störungen von Antriebs- und Steuerfunktionen beim Lernen.

Bewegung fördert das soziale Lernen

Charakteristika von Bewegungssituationen bieten besondere Gelegenheiten zur Entwicklung der Kontaktaufnahme sowie der verbalen und nonverbalen Kommunikation. Mit dem Spielen und Bewegen verbundene Anforderungen können häufig nur durch gemeinsames Handeln bewältigt werden und erfordern u. a. das Treffen und Akzeptieren sozialer Vereinbarungen, den Umgang mit unterschiedlichen Rollen, Konfliktbewältigungen, das Einbringen von Ideen sowie die Einordnung in Gruppen. Darüber hinaus bedürfen Bewegungssituationen oft gegenseitiger Hilfe und Akzeptanz sowie des Aufbaus und der Annahme von Vertrauen und Verlässlichkeit (Müller, 2010a, S. 23–24).

Bewegung regt das emotionale Erleben an

Ähnlich der Wirkungen auf das kognitive Lernen kann Bewegung aus mehreren Begründungslinien heraus das emotionale Erleben beeinflussen. Müller (2010a, S. 24–26) geht davon aus, dass durch die einerseits anregende Wirkung von Bewegung positive Stimmungsveränderungen erreicht werden können, wobei sich diese wiederum auf die Motivation und die Aufmerksamkeits- und Denkprozesse auswirken. Andererseits kann Bewegung bei einer Überaktivierung durch den Abbau von Stresshormonen ebenso beruhigend wirken und langfristig Veränderungen in der Stressresistenz hervorrufen. Darüber hinaus bezieht sich Müller (ebd., S. 26) in ihrer Argumentation auf Erkenntnisse, wonach Bewegungshandlungen ein für die emotionale Entwicklung nachhaltiges Flow-Erleben ermöglichen, welches auch als idealer Lern- und Arbeitszustand gilt.

Durch das Entsprechen des Grundbedürfnisses des Menschen nach Bewegung im Schulalltag können negative Stimmungen oder gar Aggressivität weitgehend vermieden und zur Stabilisierung der Handlungsregulation beigetragen werden. Über einen abwechslungsreichen Unterricht, einen Wechsel zwischen Spannung und Entspannung sowie eine ganzheitliche Förderung der Schüler kann eine Erhöhung des Wohlbefindens im Lebensraum Schule einsetzen und somit auch eine größeren Schul- und Lernfreude erwartet werden (Müller & Petzold, 2006a, S. 20).

Bewegung ist eine wesentliche Voraussetzung für die motorische und gesunde körperliche Entwicklung

Der positive Einfluss von Bewegung auf die Motorik sowie die gesunde körperliche Entwicklung des Menschen liegt den verschiedenen wissenschaftlichen Reflexionen und konzeptionellen Entwürfen zur bewegten Schule als vereinendes Argumentationsmuster zugrunde (Müller, 2010a, S. 26). Müller (ebd.) beschreibt diese Aspekte als nahe liegende und wissenschaftlich fundierte Begründungszusammenhänge. Aus diesem Grund verweist sie nur auf einige ausgewählte Wirkungen, die im Rahmen des Konzeptes von besonderer Relevanz und im Setting Schule faktisch realisierbar sind.

Hinsichtlich der Ausbildung motorischer Fähigkeiten sieht Müller (ebd., S. 27–28) einen konzeptionellen Schwerpunkt in der Erweiterung des Bewegungsrepertoires, vor allem in der Schulung koordinativer Fähigkeiten. Physiologische Auswirkungen durch Belastungsreize, die im Schulalltag tatsächlich gesetzt werden können, beziehen sich ihrem Verständnis nach einerseits auf Veränderungen von Gehirnfunktionen und -strukturen sowie die Ausschüttung bzw. Reduzierung bestimmter Hormone, wodurch sich das aktuelle und habituelle Wohlbefinden verbessert. Andererseits nimmt Bewegung positiven Einfluss auf den passiven Bewegungsapparat sowie die Durchblutung und kann helfen, muskuläre Dysbalancen auszugleichen und damit Haltungsschwächen/-schäden zu vermindern bzw. zu vermeiden.

Im Zusammenhang mit der gesunden körperlichen Entwicklung betont die Autorin (ebd., S. 28) ebenso die Bedeutung von Bewegungserfahrungen zur Vermeidung bzw. Verringerung von Unfällen. Ferner stellt sie eine unmittelbare Beziehung zwischen motorischen Defiziten bei Kindern und deren sozialer Isolation im Schulverband her. Für die gesunde physische und psychische Entwicklung dieser Schüler stellen demnach gezielte Bewegungsangebote eine der wichtigsten Fördermöglichkeiten dar.

Bewegung unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes

Das Selbstkonzept als die „Gesamtheit aller Einstellungen und bewusst verarbeiteten Erfahrungen, die das Kind von sich hat“ (Müller, 2010a, S. 29), steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit körperlichen Fähigkeiten und Bewegungshandlungen betreffenden Erfahrungen. Bezug nehmend auf Arbeiten von Zimmer und Cicurs (1993) und Grupe (1982) verweist Müller (2010a, S. 29) auf mögliche negative Auswirkungen motorischer Ungeschicktheit auf das Selbstkonzept und die positive Beeinflussbarkeit des-

selben durch Bewegung. Mit Schendel (1998) geht sie davon aus, dass sich positive motorische Könnenserfahrungen auf die Leistungsmotivation sowie die Einschätzung eigener körperlicher und schulischer Fähigkeiten auswirken (Müller, 2010a, S 29).

3.2 Ziele der Bewegungserziehung

Müller (2010a, S. 42) formuliert als Hauptzielstellung der Bewegungserziehung in Schulen die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu individueller Handlungskompetenz, die darauf gerichtet ist, dass diese ihre Umwelt durch Bewegung erfahren und gestalten. Bewegungserziehung soll dabei in einem interdisziplinär-integrativen Ansatz realisiert werden, indem verschiedene Wissenschaftsgebiete sowie Schulfächer zusammenwirken. Ferner leitet Müller (ebd., S. 42–46) ausgehend von den dargestellten Bedeutungsaspekten von Bewegung nachfolgende Teilziele für die Bewegungserziehung ab:

- Förderung der sinnlichen Wahrnehmung
- stärkere Einbeziehung des kinästhetischen Analysators beim kognitiven Lernen
- Herausbildung von Sozial- und Selbstkompetenz
- Erhöhung der Sensibilität für den eigenen Körper, Verstärkung emotionalen Erlebens
- Schulung der Koordination
- Verbesserung der Körperhaltung
- Förderung der Bewegungssicherheit
- Sensibilisierung für kulturelle Werte.

Diese Teilziele werden von Müller in ihrer Publikation weiter konkretisiert, worauf an dieser Stelle verzichtet wird. Nach Müller (ebd., S. 46) sind die auf Kompetenzen und damit Verhaltensweisen orientierten Zielstellungen um Aspekte zu ergänzen, die die Veränderung der umgebenden Verhältnisse (z. B. materielle Ausstattung, Gestaltung von Räumlichkeiten) und die pädagogischen Verhaltensgewohnheiten der Lehrer und Eltern anstreben.

3.3 Didaktische Positionen und Strukturmerkmale

Zur Veranschaulichung der Bereiche und Teilbereiche des Konzeptes kommt eine schematische Darstellung in Form eines Hauses zur Anwendung (Abb. 3).

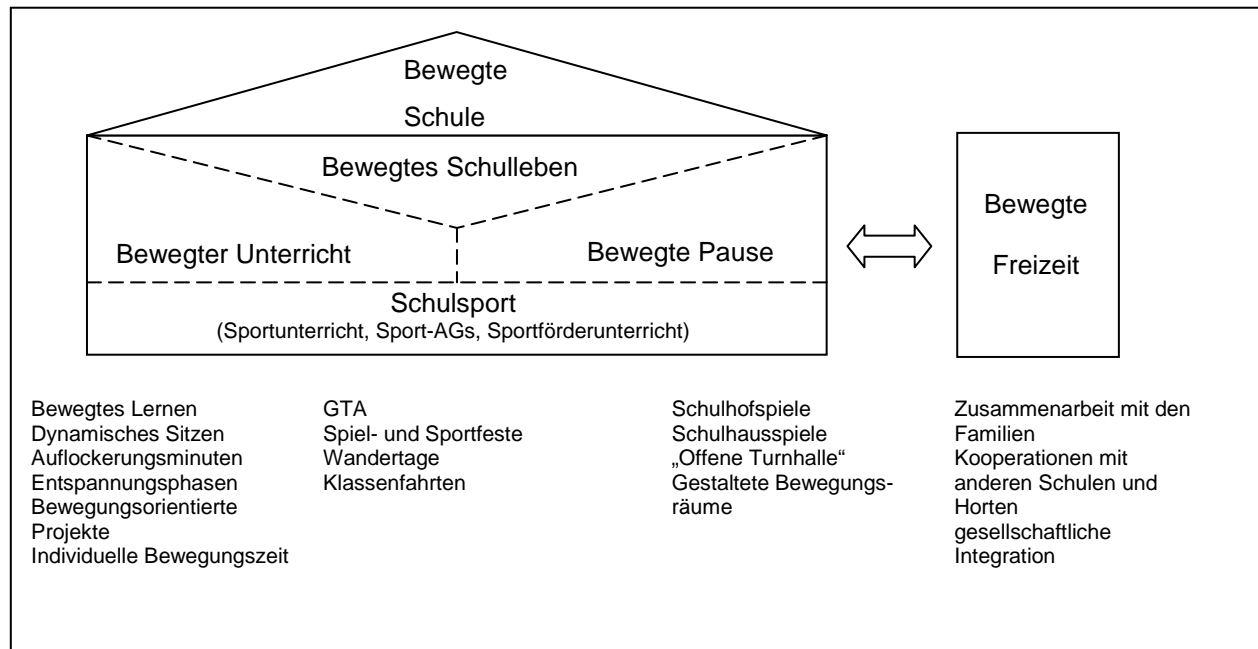


Abb. 3. Schematische Darstellung der bewegten Schule nach Müller & Petzold (2013)

Unter dem Dach der bewegten Schule lassen sich gemäß Müller (2010a, S. 50) nach inhaltlich-organisatorischen Gesichtspunkten aber auch bei unterschiedlichen Gewich-tungen von Zielaspekten mit dem bewegten Unterricht, der bewegten Pause und dem bewegten Schulleben drei große Bereiche benennen, welche untereinander in Verbin-dung stehen, auf dem Schulsport als Fundament aufbauen und Verbindungen zur Frei-zeit herstellen. Dem jeweiligen Bereich sind unterhalb des Schemas weiter ausdifferen-zierte Teilbereiche zugeordnet. Im Anschluss werden nach Müller (2010a) didaktische Aspekte der einzelnen Bereiche der bewegten Schule überblicksartig behandelt.

Bewegter Unterricht

Eine grundlegende Gestaltungskomponente des bewegten Unterrichts ist das *bewegte Lernen*, bei dem kognitive Lerninhalte gezielt mit grobmotorischen Bewegungen ver-bunden werden. Müller (2010a, S. 54, 67) sieht Hauptziele des bewegten Lernens im Erschließen eines zusätzlichen Informationszuganges und der Optimierung der Informa-tionsverarbeitung durch Bewegung. Darüber hinaus hilft es Haltungskonstanz zu ver-

meiden und kann dazu beitragen, die Konzentrationsfähigkeit sowie die Lernfreude zu erhöhen. In Abstimmung auf die jeweiligen Lerninhalte und -ziele wählen Lehrkräfte Formen des bewegten Lernens aus und setzen diese regelmäßig im Unterricht ein. Ausgerichtet auf die Schulart, die Klassenstufe sowie die Unterrichtsfächer haben sowohl Müller (2006b, 2006c, 2006d, 2010a) und Müller und Petzold (2006a) selbst als auch in einer Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern (Müller & Engemann, 2003; Müller & Schlöffel, 2004; Müller & Melzer, 2005; Müller & Ende, 2005 u. v. a) eine Reihe von Anleitungsmaterialien zur Unterrichtspraxis des bewegten Lernens vorgelegt.

Vor dem Hintergrund der physischen und psychischen Auswirkungen langer und einseitiger Sitzbelastungen im Schulalltag sowie ergonomisch unangepasstem Mobiliar ist das *dynamische Sitzen* ein wichtiger Bestandteil des bewegten Unterrichts (Müller, 2010a, S. 72–73). Hierbei zielt das Konzept auf Maßnahmen zur Verhaltens- und Verhältnisänderung ab (Müller, 2007, S. 36–38). Die Schüler sollen zu einem dynamischen Sitzverhalten befähigt werden, welches das Vermeiden von konstanten Haltungsmustern, den selbst bestimmten Wechsel zwischen Sitzpositionen und Arbeitshaltungen sowie die Nutzung alternativer Sitzgelegenheiten umfasst (Müller, 2010a, S. 73–84).

Unter *Auflockerungsminuten* versteht das Konzept die kurzfristige Unterbrechung des Unterrichts zur Durchführung angeleiteter oder selbst gewählter Bewegungsübungen, die zu einer Aktivierung des Sympathikus führen und somit Ermüdungserscheinungen und der Abnahme der Konzentrationsfähigkeit begegnen (ebd., S. 87). Die Möglichkeiten schließen ein: Fingerspiele, spielerische Gymnastik, Bewegungsgeschichten, -lieder, rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele und Darstellendes Spiel (ebd., S. 88–137).

Entspannungsphasen werden im bewegten Unterricht als wichtiger Ausgleich zum kognitiven Lernen gesehen. In den Tagesablauf integrierte Entspannungsformen, die sowohl einen vorwiegend aktiven als auch passiven Charakter haben können, dienen der Aktivierung des Parasympathikus und haben u. a. dadurch positive Wirkungen auf die Pheis und Psyche von Schülern und Lehrern (ebd., S. 138–139). Das Konzept gibt diesbezüglich Anregungen zu Kennlern- und Kontaktspielen, Entspannenden Spielen, kleinen Stilleübungen und Entspannungsübungen (ebd., S. 141–167).

Über *bewegungsorientierte Projekte* kann Schülern die Möglichkeit gegeben werden, durch Bewegung ihre Umwelt zu erfahren und zu gestalten und somit ihre Handlungskompetenz zu erweitern. Hier liegt das Ziel darin, den Bewegungssinn generell verstärk-

ter in den Prozess der jeweiligen Projektplanung und -durchführung einzubeziehen (ebd., S. 169). Bewegungsorientierte Projekte sollten speziell aber auch Ziele und Themen einschließen, „bei denen das Erkunden, Verändern, Arrangieren bzw. Gestalten von Bewegungssituationen und durch Bewegungshandlungen einen Schwerpunkt bildet“ (ebd., S. 174).

Durch die *individuelle Bewegungszeit* wird Schülern der Freiraum für zeitlich und inhaltlich selbst gewählte Bewegungssituationen im Rahmen eines vereinbarten Handlungsspielraumes gegeben. Die Ziele der Durchführung liegen in der Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses von Schülern, einer psychischen Entlastung sowie einem bedarfsentsprechenden Wechsel der Arbeitshaltungen und damit dem Vermeiden konstanter Haltungsmuster (ebd., S. 187–188).

Bewegte Pause

Bewegte Pausen im Außengelände, in der Sporthalle und im Schulgebäude sind durch die Realisierung vielfältiger Spiel- und Bewegungsaktivitäten gekennzeichnet und werden auf der Basis einer sukzessiven Befähigung der Schüler von diesen sowohl inhaltlich als auch im sozialen Miteinander zunehmend selbst ausgestaltet. Bewegte Pausen tragen wesentlich zur Rhythmisierung des Schulalltages und damit zur Steigerung des Wohlbefindens bei (Müller, 2010a, S. 192–193). Deren Stellenwert im Gesamtkonzept kann vor allem durch die intrinsische Motivation und Spontanität beschrieben werden.

Das Spielen und Bewegen selbst, die Freude am Spielen werden dabei „zum Handlungsziel und nicht ein außerhalb des Handlungsgeschehens stehender Zweck“ (ebd., S. 193). Durch eine aktive Erholung und Entspannung wird es Schülern ermöglicht, negative Anspannungen und Aggressionen abzubauen, ihre Konzentration wiederzuerlangen und dadurch die Schulfreude zu steigern und sozial unerwünschtes Verhalten zu mindern (Müller & Petzold, 2006a, S. 180).

Bewegtes Schulleben

Mit dem bewegten Schulleben als „Dach“ eines Hauses der bewegten Schule wird die Idee veranschaulicht, Bewegungserziehung grundsätzlich als eine übergreifende und auch für den außerunterrichtlichen Bereich relevante Aufgabe zu verstehen und diese verstärkt im gesamten Schulalltag umzusetzen.

Anregungen zur Gestaltung eines bewegten Schullebens beziehen sich auf Spiel- und Sportfeste, Wandertage, Klassenfahrten, Eltern-Kind-Aktivitäten sowie Ganztagsangebote (GTA) mit Bewegung, Spiel und Sport (Müller, 2010a, S. 206–221).

Bewegte Freizeit

Müller (2010a, S. 235) vertritt die Position, dass sich Schule auch „um Transfereffekte auf das Freizeitverhalten der Schüler“ bemühen muss. Ziel dieses Bereiches ist es, die Schüler über verschiedene Wege zum Sporttreiben in der Freizeit sowie einer generell aktiven und gesundheitsorientierten Lebensgestaltung anzuregen.

Zum einen erfolgt die Impulsgebung insbesondere im Sportunterricht oder durch schulische Angebote in Form von Sportarbeitsgemeinschaften, Wettkampfteilnahmen, Spiel- und Sportfesten bzw. Hinweisen zu Vereinsangeboten. Zum anderen bringt sich das Fach Sport mit seinen spezifischen Themenfeldern und Sachkenntnissen in fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsformen, wie bewegungsorientierte Projekte oder Kurs- bzw. Profilangebote, ein.

In diesem Zusammenhang sollen die Schüler befähigt werden, konzeptionelle Sachbereiche gezielt in ihren außerschulischen Alltag zu übertragen. Die Kooperation mit den Familien als wichtiger außerschulischer Sozialisationsinstanz besitzt in Bezug auf eine bewegte Freizeit einen besonderen Stellenwert. Darüber hinaus werden Empfehlungen zu Kooperationen mit dem Hort sowie zur Integration in das Gemeinwesen gegeben (ebd., S. 235–248).

Schulsport

Der Schulsport mit den Teilbereichen Sportunterricht, Sportförderunterricht, Arbeitsgemeinschaften (AGs) u. a. wird als bewegungserzieherisches „Fundament“ einer bewegten Schule verstanden. Dabei treten das Konzept und der Schulsport nicht in Konkurrenz miteinander, sondern bilden ein sich ergänzendes und erweiterndes Miteinander bei vorhandener Eigenständigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden (Müller, 2010a, S. 224).

4 Grundlagen der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Kap. 4 schließt sich ausgehend von einer kurzen allgemeinen Einordnung der geistigen Behinderung eine Darstellung von Grundlagen an, welche aktuell die schulische Bildung und Erziehung im FSPgE bestimmen und ein konzeptionelles Fundament zur Behandlung der Fragestellungen in Kap. 5 bilden. Demzufolge wird auf für diesen Rahmen wichtigste Gesichtspunkte eingegangen, die in Referenzwerken zur Pädagogik im FSPgE in meist weitgehender Übereinstimmung dargelegt sind (z. B. KMK, 1994, 1998; Speck, 2005; Wüllenweber, Theunissen & Mühl, 2006; Fischer, 2008; Nußbeck, Biermann & Adam, 2008; Fornefeld, 2009; Stöppler & Wachsmuth, 2010).

Im Sinne der Struktur und Verständlichkeit werden Detailfragen erst in angezeigten Abschnitten im Kap. 5 als unmittelbarer Ansatzpunkt für dortige Ausführungen aufgegriffen. Darüber hinaus kann weder an dieser Stelle noch im Kap. 5 eine Reflexion aller – teils konträr debattierter – Fragen zur Thematik der geistigen Behinderung und der Bildung im FSPgE erfolgen. Dafür wird auf die Fülle thematischer Publikationen verwiesen.

Die Kulturhoheit der Bundesländer führt im Bereich der Schulbildung zu unterschiedlichen Regelungen und inhaltlichen Ausgestaltungen, z. B. hinsichtlich der Lehrpläne. Aus diesem Grund wird neben den übergreifenden Empfehlungen (z. B. KMK, 1994, 1998) an erforderlichen Stellen auf die spezifische Situation in Sachsen Bezug genommen. Im Hinblick auf Bezeichnungen wird auf in o. g. Werken vorrangig gebräuchliche Formen und/oder gegebenenfalls bundeslandspezifische Verwendungsweisen zurückgegriffen.

4.1 Geistige Behinderung – eine theoretische Einordnung

4.1.1 Definition und Klassifikation

Die Definition und Klassifikation der geistigen Behinderung unterliegt einerseits fortwährenden Aktualisierungen. Andererseits betont Nußbeck (2008, S. 5), dass die Formulierung einer einheitlichen Definition, die sowohl eine eindeutige Beschreibung von Menschen mit dieser Form der Behinderung ermöglicht, als auch ausreichend Flexibilität

aufweist, ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einzubeziehen, ähnliche Probleme birgt, wie die anhaltende Suche nach einem allgemein akzeptierten Begriff zur Bezeichnung dieses Personenkreises. Ferner erfolgt die Auseinandersetzung mit geistiger Behinderung häufig im Rahmen spezifischer fachlicher Kontexte und Aufgabenstellungen, woraus sich ebenfalls unterschiedliche Perspektiven ergeben.

In ihrer weitläufig herangezogenen Definition beschreibt die *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2013, www.aaidd.org) geistige Behinderung als:

„disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18. Intellectual functioning – also called intelligence – refers to general mental capacity, such as learning, reasoning, problem solving, and so on.”

Der Begriff *adaptive behavior* bezieht sich auf drei komplexe Fähigkeitsbereiche, in denen bei Menschen m. g. B. Einschränkungen unterschiedlichen Umfanges vorliegen können: konzeptionelle Fähigkeiten (u. a. Sprache, Lesen, Schreiben, Zahlen-, Zeitverständnis), soziale Fähigkeiten (u. a. interpersonale Fähigkeiten, soziale Verantwortung, Selbstbewusstsein, Problemlösestrategien) und praktische Fähigkeiten (u. a. Fähigkeiten in Bezug auf alltägliche und berufliche Aktivitäten, wie medizinische Versorgung, Körperpflege, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Umgang mit Geld, Tagesabläufe) (ebd.).

Das medizinische Klassifikationssystem ICD-10 der WHO (DIMDI, 2011, S. 306–307) definiert geistige Behinderung bzw. *Intelligenzminderung* als eine verzögerte oder unvollständige Entwicklung von geistigen Fähigkeiten, wobei vor allem solche Fähigkeiten als besonders beeinträchtigt gelten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, motorische und soziale Fähigkeiten, Sprache. Dabei ist geistige Behinderung nicht als ein statischer Zustand zu bewerten, sondern die intellektuellen Fähigkeiten und die soziale Anpassung unterliegen Veränderungen und können in gewissem Maße durch Übung oder Rehabilitation verbessert werden. In der ICD-10 erfolgt eine Bestimmung der geistigen Behinderung auf der Basis von Intelligenztests und davon ausgehend eine weitere Unterteilung in leichte (IQ 50–69), mittlere (IQ 35–49), schwere (IQ 20–34) und schwerste Formen (IQ < 20) (ebd.).

Das in der ICD-10 und anderen Systemen (z. B. DSM-IV) vordergründige Heranziehen der Intelligenz und des Intelligenzquotienten als Definitions- und Klassifikationskriterium der geistigen Behinderung wird u. a. vor dem Hintergrund eines fehlenden einheitlichen Verständnisses von Intelligenz sowie methodischer und technischer Probleme der Intelligenzmessung in der Fachliteratur mittlerweile kritisch beurteilt.

Des Weiteren wird an bisher beschriebenen Ansätzen u. a. die fehlende Aussagekraft in Bezug auf Lernansprüche, die geringe Berücksichtigung der Veränderbarkeit durch Bildungsmaßnahmen sowie der höchst individuellen Ausprägungsformen einer geistigen Behinderung, aber auch die eindimensionale Reflexion von Behinderung als medizinischem Modell, d. h. als seitens der Person verortete Erkrankungen oder Defizite, die Behandlung bedürfen, bemängelt (Speck, 2005, S. 56–71; Kulig, Theunissen & Wüllenweber, 2006, S. 119–122; Mühl, 2006a, S. 131; Fischer, 2008, S. 20; Fornefeld, 2008b, S. 17; Fornefeld, 2009, S. 62–63).

Einer Reihe dieser und weiterer Kritikpunkte begegnet die heute als anschlussfähig geltende *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der WHO mit einem bio-psycho-sozialen Modell, welches den Ansatz der ICD-10 erweitern soll (DIMDI, 2005, S. 4).

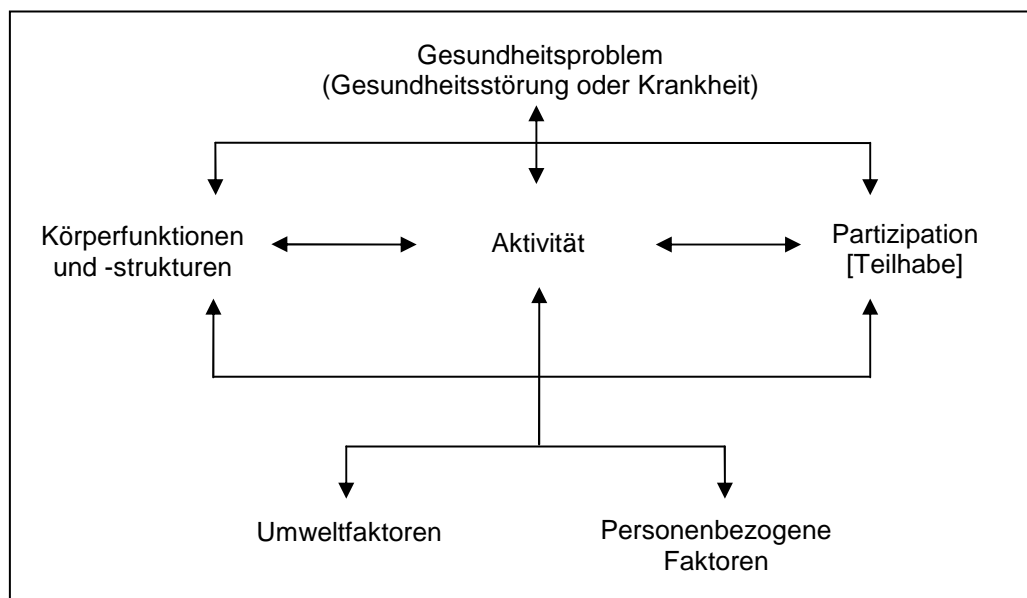


Abb. 4. Behinderung im Kontext des ICF-Modells der WHO (nach: DIMDI, 2005, S. 23)

Das ICF-Modell (Abb. 4) beschreibt Gesundheitsprobleme, denen (geistige) Behinderungen zugerechnet werden, in einer interaktionistisch-systemtheoretischen Sichtweise sowie als wandelbares und prozessuales Geschehen (Markowetz, 2006, S. 144).

Der Behinderungsbegriff der ICF versteht sich als Oberbegriff für jede Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen, wobei Funktionsfähigkeit alle Körperfunktionen und -strukturen, die Aktivität sowie die Partizipation umfasst. Demnach ist (geistige) Behinderung als eine Beeinträchtigung körperlicher Funktionen (physiologische und psychologische Funktionen) und Strukturen (anatomische Teile), aber ebenso als Beeinträchtigung der Durchführung von Aufgaben und Handlungen (Aktivität) sowie das Einbezogenensein in Lebenssituationen (Partizipation) zu interpretieren. Darüber hinaus werden im ICF-Modell Umwelt- und personenbezogene Faktoren benannt, die in Wechselwirkung oder komplexer Beziehung mit den drei aufgeführten Komponenten der Funktionsfähigkeit stehen und einen positiven oder negativen Einfluss auf diese ausüben können (DIMDI, 2005, S. 9, 13–24).

4.1.2 Ursachen

Nach Seidel (2006, S. 162) entstehen die bei einer geistigen Behinderung vorliegenden Beeinträchtigungen der Hirnfunktionen auf Grundlage biologischer Ursachen und/oder psychosozialer Einflussfaktoren (z. B. extreme Vernachlässigung). In diesem Zusammenhang sind schwere Formen geistiger Behinderung bzw. Komplexe Behinderungen⁶ in der Regel auf biologische, leichtere jedoch z. T. auch auf psychosoziale Ursachen zurückzuführen.

Welche Funktionen und Strukturen in welchem Umfang betroffen sind, ist abhängig von Art, Schwere, Zeitpunkt oder Einwirkungsdauer der Schädigung, des schädigenden Faktors und allgemeinen Kontextfaktoren. Nicht immer, speziell bei leichteren Formen geistiger Behinderung, kann eine eindeutige ätiologische Erklärung erfolgen (Sarimski, 2001, S. 22).

Als wichtigste Ursachen für Schädigungen von Hirnfunktionen und -strukturen werden aufgeführt (Seidel, 2006, S. 162):

- genetische Ursachen (Veränderungen der genetischen Information)
- toxische Ursachen (z. B. Medikamente, Umweltgifte)
- physikalische Ursachen (z. B. mechanische Einwirkungen)
- Sauerstoffmangel des Embryos, des Fetus, des Neugeborenen

⁶ Der Begriff der *Komplexen Behinderung* geht im deutschsprachigen Raum auf Fornefeld (2008a) zurück. In der Fachliteratur und Praxis ersetzt dieser zunehmend den Begriff der *(Schwer-)Mehrfachbehinderung* (Fornefeld, 2008c, S. 65).

- mikrobiologische Ursachen (z. B. virusbedingte Hirnentzündungen)
- frühkindliche Erkrankungen mit primärer oder sekundärer Hirnbeteiligung
- Stoffwechselerkrankungen der Mutter (z. B. Diabetes), des Kindes (z. B. angeborene Schilddrüsenunterfunktion).

Häufig werden Ursachen der Hirnschädigungen auf der Grundlage des Eintretenszeitpunktes in der Literatur auch untergliedert in prä-, peri- und postnatale Ursachen (z. B. Neuhäuser, 2008, S. 168–173; Fornefeld, 2009, S. 73–74.).

4.1.3 Aktuelle Leitprinzipien und Menschenbild

Pädagogische Betrachtungen sind stets in den Kontext kontemporärer politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen und Sichtweisen eingebettet. In den vergangenen Jahrzehnten konnte in Deutschland eine kontinuierliche Veränderung der Perspektiven zur Bildung von Menschen mit Behinderung beobachtet werden, die jeweils auch mit bestimmten Leitgedanken und Menschenbildern in Verbindung stehen (s. dazu Badelt, 2003; Störmer, 2006; Lindmeier & Lindmeier, 2006; Fornefeld, 2008b; Wacker, 2008; BVL, 2009; Stöppler & Wachsmuth, 2010).

Aktuell gelten insbesondere Empowerment (Selbstbefähigung, -bemächtigung), Partizipation und Inklusion als diese Leitprinzipien (Kulig & Theunissen, 2006, S. 237–250; Fornefeld, 2009, S. 51–52; Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 35–37; von Saldern, 2014, S. 33–39) und sind damit bestimmend für den Bildungs- und Erziehungsprozess im FSPgE.

Der Empowerment-Ansatz steht dafür, u. a. bei Menschen mit Behinderung Prozesse anzuregen und zu unterstützen,

„die zur (Wieder-)Entdeckung und Aneignung eigener Lebenskräfte ermutigen und dazu beitragen können, eigene Lebensumstände zu kontrollieren, Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen sowie eigene Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt zu gestalten“ (Theunissen & Schirbort, 2006, S. 41).

Nach Kulig und Theunissen (2006, S. 242) bildet die Selbstbestimmung einen zentralen Bezugswert des Empowerment und erfordert im pädagogischen Kontext Rahmenbedingungen, welche Wahl-, Entscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten, Mitsprache und Partizipation erlauben.

Unter Partizipation wird nach Fischer (2008, S. 22) die Teilhabe, d. h. das Einbezogen-sein in Lebenssituationen, der Zugang zu Informationen, sozialen Beziehungen, Ausbildung, Arbeit und Freizeit verstanden. Partizipation ist durch umweltbezogene (z. B. persönliche Unterstützung, verfügbare Hilfsmittel, Einrichtungen, Barrierefreiheit) und personenbezogene (z. B. Alter, Fitness, Erziehung, Bewältigungsstrategien) Kontextfaktoren bestimmt, welche die Partizipation von Menschen mit Behinderung einschränken oder fördern können (ebd.).

Das Leitprinzip der Inklusion, zu dessen Umsetzung sich Deutschland am 26.03.2009 mit der Ratifizierung der *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*⁷ (United Nations, 2006) rechtlich verpflichtet hat, strebt eine Veränderung der Gesellschaft mit dem Ziel der Überwindung von Exklusion und Aussonderung (Fornfeld, 2009, S. 52) und einer bedingungslosen Teilhabe von marginalisierten Personengruppen an allen Lebensbereichen an (Hinz, 2008, S. 85). Dabei impliziert Inklusion in ihrer konsequenten Umsetzung u. a. auch die generelle Abschaffung eines gegliederten Schulsystems und die Hinwendung zu einer Schule für alle Schüler (Krach, 2009, S. 394).

Der Ansatz der Inklusion geht mit einer Vielzahl an Entwürfen, Exkursen und kritischen Diskussionen zu seinen Konsequenzen, Chancen, Herausforderungen und Problemen für Schule, Pädagogik und Gesellschaft einher (s. dazu Fediuk, 2008b; Fornfeld, 2008d; Hinz, 2008; Schnell & Sonntag, 2008; Wacker, 2008; Boban & Hinz, 2009; Theunissen, 2009; Wocken, 2009; Dönges, 2010; Lee, 2010; Niehoff, 2010; Schwohl & Sturm, 2010; Seitz, 2010; Stöppler & Wachsmuth, 2010; KMK, 2011; BVL, 2012; Zimmer, 2014 u. v. a.). In der Praxis bewegt sich inklusive Bildung gegenwärtig in einem Spannungsfeld zwischen Intention und Faktizität (Ackermann, 2010b).

Die benannten Leitprinzipien stellen sich ferner im Kontext eines potential-, stärken- und ressourcenorientierten Menschenbildes dar, demnach Menschen mit einer (geistigen) Behinderung nicht von Defiziten oder Defekten, sondern von Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten aus zu bestimmen und zu bewerten sind (Milles & Meseck, 2010a, S. 101).

Eine Defizitorientierung bringt Trost (2003, S. 507–520) zufolge eine Überbehütung sowie ein geringes Zutrauen in die Kompetenzen und Entwicklungs-/Lernchancen von

⁷ Dt. Version: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*

Menschen mit Behinderung mit sich und hemmt damit bspw. die Herausbildung von Fähigkeiten, das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Sammeln bedeutsamer Erfahrungen. Stattdessen sollte die Arbeit mit Menschen mit Behinderung u. a. durch eine Kompetenzorientierung, Unterstützung der Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit sowie die Einbeziehung der Perspektive der Betroffenen gekennzeichnet sein. In diesem Zusammenhang ist an vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen anzuknüpfen und eine bestmögliche Umsetzung des individuellen Entwicklungspotentials anzustreben (ebd.).

In Anbetracht einer begrüßenswerten zunehmenden Kompetenzen- und Ressourcenorientierung und einer Abwendung von defizitären Sichtweisen, verweisen Autoren jedoch auch darauf, dass anzuerkennen sei, dass der Entwicklungsverlauf von Menschen mit Behinderung beeinflusst sowohl durch die Behinderung, als auch die Umwelt mehr oder weniger starken Einschränkungen unterliegt, die einer ausdrücklichen Reflexion und Förderung bedürfen (Kosel & Froböse, 1999, S. 26). Tatsächliche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen sind nicht aus dem pädagogischen Handlungs- und Blickfeld zu verdrängen (Trost, 2003, S. 514; Lehmkuhle, 2007, S. 39–40). Nach Fischer (2008, S. 23) wird die Dokumentation von Kompetenzgrenzen und funktionellen Einschränkungen erforderlich, wenn sich hieraus „besondere erzieherische Erfordernisse herleiten und individuelle Fördermaßnahmen legitimieren lassen“.

Die Umsetzung dieser Leitprinzipien, speziell der Inklusion, sowie die Annahme des diesbezüglichen Menschenbildes ist in vielen Belangen noch als Vision zu bezeichnen. Wenngleich Ackermann (2010a, S. 28) solche Leitvorstellungen als notwendige Orientierungen für das pädagogische Denken und Handeln hält, die nicht dadurch an Bedeutung verlieren, wenn sich die Realität derzeit davon abweichend präsentiert.

4.2 Spezifika schulischer Bildung

Es besteht Konsens darüber, dass sich Bildung im FSPgE nicht grundsätzlich von einem allgemeinen Verständnis unterscheidet, diese jedoch im Spiegel spezifischer Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schüler einige Besonderheiten und Akzentuierungen aufweist (Fischer, 2008, S. 11–12; Fornefeld, 2009, S. 20).

Fornefeld (2009, S. 20–21) zufolge zeigen sich Unterschiede zur allgemeinen Pädagogik u. a. in den Kernthemen, der Breite der Frage- und Aufgabenstellungen sowie der

Notwendigkeit, Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsbereichen maßgeblicher in das pädagogische Denken zu integrieren. Der Autorin zufolge werden im Rahmen der Geistigbehindertenpädagogik Zugänge entwickelt, welche die besonderen Voraussetzungen der Schüler stärker berücksichtigen. Im Bildungsalltag von Schülern m. g. B. kommen demzufolge vermehrt als in anderen Pädagogikbereichen verschiedene pädagogische und therapeutische Konzepte zum Einsatz, bei denen stets die Einzelperson mit ihren speziellen Bedürfnissen Ausgangspunkt der Planung und Umsetzung ist (ebd.).

4.2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf der geistigen Entwicklung

Sonderpädagogischer Förderbedarf wird allgemein bei Kindern und Jugendlichen angenommen, deren Entwicklungs-, Bildungs- und Lernmöglichkeiten derartig beeinträchtigt sind, dass diese im Unterricht der allgemeinbildenden Schule ohne eine sonderpädagogische Unterstützung keine ausreichende Förderung erhalten würden (KMK, 1994, S. 5–6).

In den Empfehlungen zum FSPgE (KMK, 1998, S. 5–6) wird davon ausgegangen, dass bei allen Kindern und Jugendlichen m. g. B. sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Dieser kann organisch, physiologisch, psychisch, familiär-sozial oder durch ein Zusammenspiel dieser Faktoren bedingt sein. Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit einer pädagogischen, medizinisch-therapeutischen, psychologischen, sozialen sowie technischen und pflegerischen Unterstützung. Darüber hinaus sind Hilfen außerschulischer Maßnahmenträger erforderlich, wobei eine Abstimmung der verschiedenen Maßnahmen und Hilfen anzustreben und deren Ergebnis in das Förderkonzept einzuarbeiten ist. Der individuelle Förderbedarf des Schülers leitet sich aus seinem aktuellen Entwicklungsstand, Ergebnissen bisheriger Förderung, zusätzlichen Beeinträchtigungen sowie Gegebenheiten des Umfeldes ab (ebd.).

4.2.2 Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

4.2.2.1 Besondere Zielgruppen

Hinter der Bezeichnung *geistige Behinderung* verbirgt sich eine Vielzahl unterschiedlichster Erscheinungs- und Störungsbilder (Fornfeld, 2009, S. 72). Die immense Heterogenität und Individualität dieser Art der Behinderung sowie deren Veränderbarkeit

durch Interventionen und Kontextfaktoren erschwert oder verhindert oftmals eine eindeutige und finale Beschreibung kennzeichnender Merkmale des Personenkreises und spezifischer Ausprägungsformen geistiger Behinderung (Speck, 2005, S. 48–49; Fischer, 2008, S. 123). In der Literatur werden dennoch aus unterschiedlichen Begründungen und fachspezifischen Erfordernissen heraus besondere Zielgruppen, wie Personen mit speziellen genetischen Syndromen, Autismus oder Komplexer Behinderung beschrieben (z. B. Neuhäuser, 1999; Sarimski, 2003a; Fornefeld, 2008a; Nußbeck, Biermann & Adam, 2008).

Spezifische *genetische Syndrome* bei geistiger Behinderung sind gemäß Sarimski (2008a, S. 73) durch einen konkreten Verhaltensphänotyp gekennzeichnet, d. h. dass bestimmte Entwicklungs- und Verhaltensmerkmale bei Personen mit einem definierten Syndrom häufiger zu beobachten sind, als bei Menschen mit anderen Formen einer geistigen Behinderung. Allerdings impliziert das Konzept nicht, dass sich Personen mit einem speziellen Syndrom in allen Entwicklungs- und Verhaltensmerkmalen ähneln und eindeutig von denen mit anderen Behinderungsformen unterscheiden. Es bedeute viel mehr, dass diese Personen sowohl Merkmale besitzen, die allen Menschen m. g. B. eigen sind, als auch sehr syndromtypische Charakteristika aufweisen. Merkmale, die allein für eine Gruppe spezifisch sind, bilden die Ausnahme (ebd.).

Mittlerweile wurde eine Vielzahl genetisch bedingter Syndrome identifiziert, die insbesondere in medizinisch-psychiatrischen Fachpublikationen zum Zwecke der Diagnostik und Therapie ausführlich behandelt werden. Zu den mehrheitlich benannten Syndromen gehören: Down-, Williams-Beuren-, Fragiles-X-, Prader-Willi-, Angelman-, Smith-Magenis-, Cri-du-Chat-, Rett-Syndrom. Personen mit diesen Syndromen weisen sehr unterschiedliche Grade einer geistigen Behinderung und, neben eher syndromunspezifischen Besonderheiten, sehr individuelle Entwicklungs- und Fähigkeitsprofile hinsichtlich kognitiver, körperlich-motorischer, sprachlicher, sozialer und weiterer Aspekte auf (Neuhäuser, 1999, S. 110–217; Sarimski, 2008a, S. 74–79). Allerdings erörtert Wilken (2008, S. 23) für das Down-Syndrom – und durchaus anschlussfähig für andere Syndrome –, dass individuelle Unterschiede zwischen einzelnen Betroffenen erheblich sind und deshalb auf eine Generalisierung syndromspezifischer Gemeinsamkeiten eher zu verzichten sei.

Autismus wird nach Angaben der ICD-10 den tief greifenden Entwicklungsstörungen zugeordnet und ist gekennzeichnet durch verschiedene qualitative Beeinträchtigungen

der sozialen Interaktion, der Kommunikation sowie ein begrenztes, stereotypes, durch Wiederholungen charakterisiertes Repertoire von Aktivitäten und Interessen (DIMDI, 2011, S. 311). Es bedarf der Hervorhebung, dass geistige Behinderung und Autismus nicht synonym, jedoch oftmals koexistent sind (Steinhausen, 1999, S. 76). Für die Mehrheit der Menschen mit autistischer Störung ist trotz großer Varianz in den Intelligenzleistungen vom Vorliegen einer geistigen Behinderung auszugehen (Stichling, Paul & Theunissen, 2006, S. 216; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S. 38). Ein Großteil autistischer Kinder und Jugendlicher wird an Schulen mit dem FSPgE unterrichtet (Stichling, Paul & Theunissen, 2006, S. 216).

Bezüglich einer *Komplexen Behinderung* handelt es sich um ein Zusammenwirken mehrerer Beeinträchtigungen (z. B. Kognitions-, Körper-, Sinnesbehinderungen, starke Kommunikations- und Spracheinschränkungen), deren gegenseitiger Einfluss sich einer genauen Analyse entzieht (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 79). Biermann (2008, S. 57) zufolge ist die nähere Beschreibung der Gruppe von Menschen mit Komplexer Behinderung kaum möglich, da Unterschiede zwischen den Personen oft größer als vereinende Merkmale erscheinen. „Ihnen gemeinsam sind jedoch die Schwierigkeiten, ihre Umwelt mit eigenen Mitteln zielgerichtet zu erkunden, zu verändern und so Strukturen aufzubauen“ (Fehst, 1997, S. 166). Nach Jansen (2005, S. 241) ergibt sich aus den verschiedenen schweren Beeinträchtigungen meist eine große soziale Abhängigkeit im Hinblick auf die Sicherung der Grundbedürfnisse und die Gestaltung des Alltages. Fornfeldt (2008c, S. 51) entsprechend liegt der Begriff der Komplexen Behinderung über personenbezogene Eigenschaftsbeschreibungen hinaus darin begründet, dass dieser auch vielschichtige Kontextfaktoren und Hilfssysteme berücksichtigt, die mit dieser Form der Behinderung in Verbindung stehen.

Bereits dieser Kurzüberblick deutet die enorme Bandbreite der Ausprägungsformen sowie die Individualität hinsichtlich des Entwicklungsverhaltens von Personen m. g. B. an. Mit Blick auf die vielfältigen Schwierigkeiten einer eindeutigen Diagnostik, der extrem geringen Auftretenshäufigkeit vieler genetischer Syndrome sowie einer begrenzten pädagogischen Implikation einer solchen Kategorisierung, hält Mühl (2006a, S. 136) aus pädagogischer Sicht eine Einteilung von Schülern nach besonderen Zielgruppen für fraglich, da es nicht gelinge spezifische Verhaltensweisen aufzudecken und pädagogische Ansprüche zu formulieren, die nicht ebenso für Kinder und Jugendliche mit anderen Formen der geistigen Behinderung gelten. Allenfalls erscheint es Mühl (ebd.) sinn-

voll, nach einem Vorschlag von Speck (2005, S. 233), eine Unterscheidung in leichte Formen, Durchschnitts- sowie Intensivformen geistiger Behinderung vorzunehmen, welche jeweils z. T. spezifische aber ebenso nur stark begrenzt generalisierbare Fähigkeitsprofile aufweisen.

Vor diesem Hintergrund ist festzustellen, dass in Publikationen Ausführungen zur Pädagogik im FSPgE häufig in übergreifender Form formuliert werden oder bestenfalls punktuell auf spezifische Zielgruppen Bezug genommen wird. Im Verständnis der Geistigbehindertenpädagogik als einer „Einzelfallpädagogik“ (Vernooij & Wittrock, 2010, S. 7) wird über solche Ausführungen hinaus in der Regel auf das Erfordernis der individuellen Diagnostik und Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen des einzelnen Schülers im pädagogischen Prozess verwiesen, und dies als ureigene Aufgabe und spezielle Kompetenzanforderung an das Lehrpersonal im FSPgE formuliert (KMK, 1998, S. 19–20; SMK, 1998, S. 5; Speck, 2005, S. 153; Fornefeld, 2008e, S. 162 u. v. a.).

In Orientierung daran sollen an dieser Stelle – unter Berücksichtigung des obigen Verweises auf die enorme Heterogenität und Individualität der geistigen Behinderung und die Besonderheiten einzelner Ausprägungsformen – überwiegend allgemeine Annahmen zur pädagogischen Ausgangslage der Schüler dargelegt und lediglich zur exemplarischen Veranschaulichung auf Spezifika von Zielgruppen eingegangen werden.

4.2.2.2 Annahmen zur pädagogischen Ausgangslage

Gemäß der anhaltend gebräuchlichen Definition des Deutschen Bildungsrates (1973, S. 37) gilt aus pädagogischer Sicht derjenige als geistig behindert, der

„infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher.“

Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich Menschen m. g. B. nach vergleichbaren Prinzipien wie Menschen ohne Behinderungen entwickeln. Jedoch kommt der herkömmliche Entwicklungsprozess bei ihnen

„auf einem niedrigeren Niveau zum Stillstand, wobei sich die einzelnen Funktionsbereiche in den seltensten Fällen gleichmäßig entfalten. [...] Die *Entwicklungsdiskrepanzen* zeigen sich auch innerhalb ein und desselben Entwicklungsstranges, so dass besondere Leistungsspit-

zen und -ausfälle nebeneinander vorkommen können. [...] Insgesamt zeigen geistig behinderte Menschen sehr unterschiedliche, variantenreiche Entwicklungsverläufe“ (Senckel, 2003, S. 81–83).

Von daher ist bei Schülern mit dem FSPgE in vielen Entwicklungsbereichen von einem graduell verschiedenen Abweichen des Entwicklungsstandes vom chronologischen Alter auszugehen, wobei sich die Diskrepanz mit zunehmendem Alter oftmals vergrößert (Schloffer, 2010, S. 207).

Kognitive Entwicklung und Lernen

Menschen m. g. B. durchlaufen trotz der Schädigung kognitiver Strukturen grundsätzlich die gleichen Stufen der kognitiven Entwicklung wie andere Menschen. Allerdings zeigen sich bei ihnen ein wesentlich langsames Durchlaufen sowie eine Verkürzung des Entwicklungsprozesses (Senckel, 2003, S. 100–101). Die Mehrzahl betroffener Personen verbleibt in ihrer kognitiven Entwicklung auf der Stufe des anschaulichen Denkens (Schloffer, 2010, S. 207). Nach Sarimski (2003b, S. 155–156) ist in stark verallgemeinernder Darstellung für Personen mit einer leichten geistigen Behinderung durchaus von einem Erreichen der konkret-operativen Stufe, dahingegen bei Menschen mit schwerster geistiger Behinderung vom Verbleib auf der sensomotorischen Stufe auszugehen.

Als ein Hauptcharakteristikum geistiger Behinderung ist das deutliche Zurückbleiben im Lernverhalten zu sehen (Schloffer, 2010, S. 206), da bedingt durch kognitive Schädigungen spezifische Fähigkeiten und Prozesse, die Voraussetzungen für das Lernen sind, Beeinträchtigungen unterliegen (van der Schoot, 1976, S. 87). Es werden u. a. Schwierigkeiten in der Gleichzeitigkeit von Informationsaufnahme und -verarbeitung, Probleme der Aufmerksamkeit und Konzentration, Merkfähigkeit, Lernorganisation, des Transfers, geringe sowie Außengerichtetheit der Motivation, mangelnde Nachahmung, sprachliche Steuerung, Begriffsbildung und Umstellungsfähigkeit, Situationsverhaftetheit sowie ein geringes Lerntempo und eine starke zeitliche Begrenztheit des Lernprozesses beschrieben. Diese Lernschwierigkeiten wirken sich auf die Möglichkeiten des Erwerbs von Kulturtechniken aber auch viele weitere lernabhängige Entwicklungsbereiche aus (KMK, 1998, S. 5; Sarimski, 2003a, S. 156–197; Speck, 2005, S. 277–284; Mühl, 2006a, S. 134; Schloffer, 2010, S. 207).

Bei Schülern m. g. B. zeigt sich eine große Heterogenität hinsichtlich von Lernfähigkeiten und -niveaus, welche sich weitestgehend einer näheren Beschreibung und Unterteilung entziehen (Mühl, 1999a, S. 253). In starker Generalisierung wird nach Speck (2005, S. 233) davon ausgegangen, dass im Falle einer leichten geistigen Behinderung, die einen Grenzfall hin zur Lernbehinderung darstellt, betroffene Schüler eine Fähigkeit zum grundlegenden Erwerb und instrumentellen Gebrauch von Kulturtechniken aufweisen, jedoch ihre Lernfähig- und Fertigkeiten selten über das (höhere) Grundschulniveau hinausreichen; teilweise liegen auffallende Teilbegabungen vor. In gewohnten Situationsfeldern können sie eine relative Selbstständigkeit erlangen. Bei Kindern und Jugendlichen mit einer durchschnittlichen geistigen Behinderung bezieht sich das Lernfeld auf Primärgruppen und absichernde Sozialsysteme; eine grundlegende Lernfähigkeit in Gruppen ist gegeben. Über den gewohnten Rahmen hinaus besteht in sozialer Hinsicht eine Bedürftigkeit zur Führung. Schüler mit einer Intensivform der geistigen Behinderung verfügen über ein auf die unmittelbare „Umgebung eingeengtes Lernfeld, mit einer im Wesentlichen basalen Lernfähigkeit und einer extremen und umfassenden sozialen Abhängigkeit“ (ebd., S. 233). Sarimski (2003b, S. 181) zufolge steht bei der Mehrzahl von Schülern der Erwerb praktischer und sozial-adaptiver Fähigkeiten im Vordergrund des Bildungsprozesses, da keine oder lediglich einfache Fertigkeiten in Bezug auf Kulturtechniken erreicht werden können.⁸

Körperlich-motorische Entwicklung

Nach Senckel (2003, S. 81) schreitet bei Menschen m. g. B. die körperliche Entwicklung im Verhältnis zu anderen Entwicklungsbereichen relativ normal voran. Es ist jedoch eine hohe Prävalenz körperlich-gesundheitlicher Probleme – z. B. Übergewicht, Herz-Kreislaufkrankungen oder Haltungsauffälligkeiten – festzustellen (Dinold, 2010, S. 93; Kaschke, 2010, S. 54; Ludwig & Obermayer, 2010, S. 96; van Wijck, 2010, S. 81–84). So geht bspw. das Down-Syndrom häufig mit Herz- und Gefäßfehlbildungen, Veränderungen des Skelettsystems, Infektionen der oberen Atemwege, Bänderschwäche und muskulärer Hypotonie einher (Wilken, 2008, S. 24–25).

⁸ Nach langer vordergründiger Konzentration auf die Ausbildung alltagspraktischer Fähig- und Fertigkeiten bei Menschen m. g. B. rücken zunehmend auch die Bedeutung und Möglichkeiten des Erwerbs von Kulturtechniken – über den Weg eines erweiterten Lese-, Schreib- und Mathematikbegriffes – sowie eine größere Fachorientierung stärker in den Fokus der Pädagogik (z. B. Schurad et al., 2004; Ratz, 2010; Dönges, 2011; Groß-Kunkel, 2011; Ratz, 2011).

Für die motorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen m. g. B. konstatieren Fediuk und Knoll (2010, S. 340), dass diese mit Verzögerungen verläuft sowie die motorische Leistungsfähigkeit quantitativ und qualitativ einer geringeren Ausprägung unterliegt. Im Einzelnen zeigt sich ein großes Entwicklungsspektrum – von einer annähernd unauffälligen Motorik bei einigen Schülern mit leichter geistiger Behinderung ohne begleitende körperliche Beeinträchtigungen, über unterschiedliche Einschränkungen in der Grob- und insbesondere der Feinmotorik bis hin zu umfänglichen Einschränkungen bei Schülern mit Komplexer Behinderung (Senckel, 2003, S. 88–89). Beeinträchtigungen der motorischen Entwicklung können sowohl direkt durch Hirnschädigungen hervorgerufen werden, als auch lernabhängig sein (Mühl, 2006a, S. 133).

Bach (1976; zit. nach Haas, 1987, S. 11–12) unterteilt die bei Menschen m. g. B. vorliegenden motorischen Beeinträchtigungen in:

- „Essentielle motorische Beeinträchtigungen (z. B. mangelnde Bewegungskoordination, unzureichende grob- und feinmotorische Bewegungen, Haltungsmängel, hyper- und hypomotorische Erscheinungen, Bewegungsarmut, besondere Defizite im Bereich der Kraft, Geschwindigkeit und visueller Kontrolle)
- Konsekutive motorische Beeinträchtigungen (z. B. umfängliche motorische Rückständigkeiten, Haltungfehler und hospitalistisch bedingte Bewegungsstereotypien, die alle auf unzureichende Bewegungsanregungen und Bewegungsmöglichkeiten zurückzuführen sind)
- Parallele motorische Beeinträchtigungen (z. B. durch zusätzliche Schäden bedingte Körperbehinderungen, Zerebralparesen, Deformitäten des Stütz- und Bewegungsapparates und motorische Beeinträchtigungen durch innere Erkrankungen).“

Bei den Schülern, insbesondere bei von Komplexer Behinderung Betroffenen, können in unterschiedlichen Ausprägungsformen und -graden Körperbehinderungen und zerebral bedingte Bewegungsstörungen (z. B. Spastiken, Athetosen, Ataxien, Lähmungen), Epilepsien sowie chronische Erkrankungen auftreten. Die selbstständigen Bewegungsmöglichkeiten sind bei ihnen in verschieden starkem Maße eingeschränkt oder gar verhindert. Je nach Schweregrad erfordern sie den Einsatz bestimmter Hilfsmittel (z. B. Rollstuhl) oder durch Außenstehende ermöglichte Lageveränderungen und Bewegung. Zum Teil stehen für sie im Schulalltag die Aufrechterhaltung vitaler Vorgänge und damit pflegerische Tätigkeiten im Vordergrund (Fehst, 1997, S. 166; Kosel & Froböse, 1999, S. 164–172; Seidel, 2006, S. 164–165; Biermann, 2008, S. 58–59).

Entwicklung der Wahrnehmung

Wahrnehmung wird definiert als eine Funktion, die dem Organismus die Informationsaufnahme und -verarbeitung „über die verschiedenen Sinnesbereiche betreffs Zustand und Veränderung des eigenen Körpers bzw. der Außenwelt ermöglicht“ (Kosel & Froböse, 1999, S. 28). Wahrnehmung als Oberbegriff umfasst verschiedene Bereiche, z. B. visuelle, auditive, taktile, kinästhetische, vestibuläre Wahrnehmung, die in unterschiedlichem Maß im Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen, z. B. der motorischen oder sprachlichen Entwicklung stehen. Beeinträchtigungen der Wahrnehmung werden als ein konstitutiver Gesichtspunkt der geistigen Behinderung beschrieben (Mühl, 2006a, S. 132).

Störungen der Wahrnehmung bei Menschen m. g. B. ergeben sich einerseits durch die Beeinträchtigung kognitiver Strukturen und andererseits durch eine empirisch nachgewiesene hohe Prävalenz von Schädigungen der Seh- und Hörsinne (Bussemaß & Herrera Glomm, 2010, S. 19; Neumann et al., 2010, S. 25; Schwarz, 2010, S. 71). Vor diesem Hintergrund liegen bei Schülern m. g. B. häufig sensorische Integrationsstörungen vor, d. h. die Aufnahme sinnlicher Informationen und deren adäquate Verarbeitung im Zentralnervensystem sind beeinträchtigt (Kesper & Hottinger, 2002, S. 42). Lehmkuhle (2007, S. 61) konstatiert, dass Ursachen für sensorische Integrationsstörungen bei Menschen m. g. B. neben einer schlechten Wahrnehmungsverarbeitung seitens der Personen auch in einem Mangel an Sinnesangeboten zu suchen sind.

Schüler mit Komplexer Behinderung sind oftmals unmittelbar auf ihren Körper als Wahrnehmungsraum begrenzt (Kuckuck, 2002, S. 17). Sie benötigen „viel körperliche Nähe, um direkte Erfahrungen zu machen und um andere Menschen wahrzunehmen“ (Biermann, 2008, S. 59).

Kommunikative und sprachliche Entwicklung

Aufgrund hirnorganischer, anatomischer, motorischer, sensorischer, aber auch sozialer Beeinträchtigungen können bei Schülern m. g. B. Probleme in der Entwicklung von Kommunikation im Allgemeinen und Sprache im Speziellen auftreten (Kane & Kane, 1999, S. 241–243). Auch in Bezug auf diesen Entwicklungsbereich muss eine enorme Heterogenität der Erscheinungsbilder konstatiert werden, wobei Biermann (2003, S. 213) für alle Menschen m. g. B. zumindest von einer leichten Verzögerung der

Sprachentwicklung bis hin zu schwersten Kommunikationsdefiziten ausgeht. Störungen der Sprachentwicklung liegen z. B. im Bereich des Sprachverständnisses und/oder der aktiven Sprachproduktion (z. B. Laut-, Wort-, Satzbildung, Grammatik, Sprechrhythmus) sowie einem eingeschränkten passiven und aktiven Wortschatz vor (Wischmeyer, 2000, S. 118; Lehmkuhle, 2007, S. 59; Wachsmuth, 2008, S. 327–328).

Die Individualität der Sprachentwicklung bei Menschen m. g. B. exemplarisch veranschaulichend, beschreibt Sarimski (2003a, S. 395–396; 2008a, S. 75–76), dass Personen mit Down-Syndrom oftmals ein differenziertes Sprachverständnis entwickeln, allerdings bleibt die aktive Sprachentwicklung meist permanent hinter den anderen Entwicklungsbereichen zurück, wobei sich die individuelle Variabilität der Sprachentwicklung als beträchtlich erweist.

Dem gegenüber zeigt sich beim Williams-Beuren-Syndrom ein sehr gut ausgebildeter sprachlicher Ausdruck. Bei anderen Personen, insbesondere mit Angelman-Syndrom, bleibt die Sprachentwicklung weitgehend aus (ebd.).

Auch bei etwa fünfzig Prozent der Schüler mit Autismus erfolgt keine Ausprägung eines kommunikativen Sprachgebrauchs, währenddessen die Sprachentwicklung für die übrigen Kinder und Jugendlichen meist deutlich verzögert und z. T. mit Stillstand und Rückschritten nach anfänglichen Fortschritten verläuft (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S. 39). Autismus wird neben auftretenden Verhaltensbesonderheiten speziell über Auffälligkeiten in der Kommunikation definiert (ebd., S. 37). Bei einer komplexen Behinderung zeigen sich laut Biermann (2008, S. 58) tief greifende Kommunikations- und Spracheinschränkungen.

Soziale und psychisch-emotionale Entwicklung

Als Folge der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sensorischen Beeinträchtigungen kann die soziale Entwicklung von Schülern m. g. B. beeinträchtigt sein, da z. B. die Möglichkeiten für soziale Interaktionen und zur Ausbildung von Sozialkompetenzen erschwert sind (Neise, 1999, S. 138; Sarimski, 2008b, S. 314). Die seitens der Schüler bestehende Situation wird aufgrund einer häufigen Ablehnung durch das Umfeld oftmals zusätzlich verschärft; positive Erfahrungen hingegen führen zu einem günstigeren Verlauf der Sozialentwicklung (Neise, 1999, S. 138–139).

Als soziale „Kompetenzdefizite bei Kindern mit geistiger Behinderung“ beschreibt Sarimski (2008b, S. 314–318) deren geringe soziale Beteiligung an Lernfeldern wie dem Spiel, weniger Freundschaftsbeziehungen, begrenzte Kommunikationsfähigkeiten, ein eingeschränktes „Erkennen von Emotionen und Absichten“ sowie ein geringeres „Lösungsrepertoire für soziale Konflikte“.

Bei Menschen m. g. B. wird von einer großen Auftretenswahrscheinlichkeit verschiedener Verhaltensauffälligkeiten (Aggressivität, Selbst-, Fremdverletzung, Hyperaktivität u. a.), ausgegangen (Irblich, 2003, S. 312; Sarimski, 2008b, S. 314), welche Irblich (2003, S. 312) zufolge als „Ausdruck einer Störung des Verhältnisses zwischen dem Individuum und seiner Umwelt verstanden werden“ und soziale Beziehungen nachhaltig belasten können. Eine mangelnde emotionale Selbstkontrolle erschwert bei Kindern und Jugendlichen m. g. B. „den Umgang mit Wut, impulsivem Ärger oder Angst“ (Sarimski, 2008b, S. 314).

Währenddessen für Menschen mit Down-Syndrom eine verhältnismäßig gute soziale Kompetenz und eine relativ geringe Rate von Verhaltensauffälligkeiten (Probleme der Ausdauer, Aufmerksamkeitskontrolle, oppositionelles Verhalten) beschrieben wird, ist hingegen z. B. für das Smith-Magenis-Syndrom ein hohes Maß belastender Verhaltensweisen (Hyperaktivität, Impulsivität, Aggressivität, Stereotypien, Selbstverletzungen) kennzeichnend (Sarimski, 2003a, S. 395, 399). Wie im Rahmen der Beschreibung besonderer Zielgruppen bereits angedeutet, wird speziell der Autismus definiert über ein eingeschränktes, stereotypes, repetitives Repertoire an Verhaltensweisen und Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion, wie z. B. Schwierigkeiten in der Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen oder einem „Mangel an sozio-emotionaler Reziprozität“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S. 37).

Das Erleben eigener begrenzter Fähig- und Fertigkeiten aber auch Negativerfahrungen in der Interaktion mit der Umwelt können Auswirkungen auf die psychisch-emotionale Entwicklung von Menschen m. g. B. haben und äußern sich u. a. in Ängsten, Depressionen, einer zusätzlich verminderten Motivation, einem geringen Selbstbewusstsein, negativem Selbstkonzept und o. g. Verhaltensauffälligkeiten (Irblich, 2003, S. 312; Kemper & Treu, 2007, S. 31–32; Pochstein & Wegner, 2010, S. 138).

Grundsätzlich ist das jeweilige individuelle Erscheinungsbild der Schüler nicht als statisch, sondern durch Unterricht und Erziehung beeinflussbar zu betrachten (KMK, 1998, S. 4). Ursachen für die Beeinträchtigungen der einzelnen Entwicklungsbereiche sind

nicht allein in den Gegebenheiten der Person zu suchen, sondern liegen ebenso in mangelnden Lernchancen und -angeboten für Menschen m. g. B. (Lehmkuhle, 2007, S. 60). Dabei ist zu beachten, dass erarbeitete Fertigkeiten, z. B. in Bezug auf die Motorik oder das kognitive Lernen schnell verloren gehen, insofern diese keinem regelmäßigen Wiederholen und Üben unterliegen (Senckel, 2003, S. 83).

Der hier beschriebenen pädagogischen Ausgangssituation wird u. a. über auf den FSPgE zugeschnittene Ziele, Inhalte und Methoden Rechnung getragen (s. Kap. 4.2.3–4.2.5). Im Sinne der aufgeführten Leitprinzipien sowie des Menschenbildes ist trotz der Darlegung von „Besonderheiten“ in der Entwicklung im Bildungsprozess grundsätzlich von den Kompetenzen und Ressourcen der Schüler m. g. B. auszugehen. Es bedarf der Berücksichtigung, dass viele der aufgezeigten „Charakteristika“ einer Veränderbarkeit unterliegen und häufig durch externe Faktoren beeinflusst sind (s. Kap. 4.1.1).

4.2.3 Ziele und Aufgaben schulischer Bildung

Gemäß des sächsischen Lehrplans der sog. *Schule für geistig Behinderte* (SMK, 1998, S. 5) orientiert sich der Bildungsauftrag zunächst grundsätzlich an den Zielen der allgemeinbildenden Schule. Der Schule kommt die Aufgabe zu, ihren Schülern die Auseinandersetzung und Begegnung mit persönlichen Wünschen und Vorstellungen in Schule, Freizeit, Gesellschaft und Arbeitsleben zu ermöglichen.

Speck (2005, S. 183) sieht als zentrales Ziel die „personal-soziale Integration“ von Kindern und Jugendlichen m. g. B. Dabei zielt die Bildung der Persönlichkeit durch personale Integration darauf ab, relative Autonomie, Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Specks weiterführende Konkretisierungen finden sich in ähnlicher Weise in den KMK-Empfehlungen zum FSPgE wieder, wo nachfolgende Ziel- und Aufgabenstellungen formuliert werden (KMK, 1998, S. 6):

- „Förderung in den Bereichen der Motorik und der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Emotionalität und des Sozialverhaltens,
- Entwicklung von Merkfähigkeit, Aufbau von Transferkompetenz, vorausschauendem Denken und Problemlöseverhalten,
- Entwicklung einer Kommunikationsfähigkeit durch Lautsprache, Gebärden, Bildsymbole und andere Formen,
- Aufbau und Gestaltung des Sprachverständnisses, des sprachlichen Ausdruckvermögens und des Sprechvermögens,
- Begriffsbildung und Anwendung von Begriffen,

- Ermöglichung von Erfahrungen zur alters- und geschlechtsspezifischen Entwicklung, zu Ich-Identität und Sinnfindung,
- Entwicklung einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit,
- Orientierung im Umfeld, Erarbeiten von Kenntnissen in den Bereichen Gesundheit, Umwelt, Natur und Technik,
- Vermittlung grundlegender Fähigkeiten sowie Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen des Lesens, Schreibens und Rechnens,
- Begegnung mit Musik, Rhythmik, bildnerischen und bewegungsbetonten Möglichkeiten sowie Religion, Sport und Hauswirtschaft,
- Aufbau von Selbständigkeit in Bereichen von Selbstversorgung, von Spiel und Freizeit, von sozialen Beziehungen und sozialem Umfeld sowie von Arbeit und Beschäftigung,
- Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Annehmen und Beachten von Lernhilfen, Pflege, Beratung,
- Unterstützung des familiären und sozialen Lebensfeldes“ (ebd.).

Für Schüler mit Komplexer Behinderung ist laut KMK (1998, S. 6–7) eine weitere Intensivierung und Differenzierung von Maßnahmen erforderlich. Diese Schüler benötigen zur Sicherung existentieller Grundbedürfnisse basale Erfahrungen als Voraussetzung für Entwicklung und Lernen. Im Rahmen basaler Förderung wird über einen dialogischen Prozess Zugang zu Bildungsinhalten gewährleistet. Betroffene Kinder und Jugendliche bedürfen zur Wahrnehmung und Kontaktaufnahme körperliche Nähe, wofür alle Sinne zu aktivieren sind. Sie sollen bereitgestellte Sinnesreize bemerken und beantworten, Handlungen wiederholen und dabei Gewohnheiten ausbilden sowie auch selbst durch Sinneswahrnehmungen aktiv werden. Den Schülern muss ihre Umwelt auf elementare Weise vermittelt sowie Lageveränderungen und Fortbewegungen ermöglicht werden. Dies umfasst insbesondere die Förderung des Körpererlebens und der Körperhaltung, der Rumpf- und Kopfkontrolle, des Stehens, Sitzens und Gehens (ebd.).

Ergänzende bzw. konkretisierte Ziel- und Aufgabenstellungen für unterschiedliche Lernbereiche finden sich z. B. in den Lehrplänen. Welche Ziele und Aufgaben in den Vordergrund treten, ist weniger abhängig von Art und Schwere der Behinderung, dem Alter oder dem Jahr des Schulbesuches, als viel mehr von den persönlichen Entwicklungsvoraussetzungen, Lebensbezügen und Handlungskompetenzen des Schülers (Fischer, 2008, S. 53). Im Einzelnen sind diese in den individuellen Förderplänen der Schüler festzulegen.

4.2.4 Inhalte schulischer Bildung

Die Inhalte schulischer Bildung sind aus obigen Ziel- und Aufgabenstellungen abgeleitet und für den FSPgE in bundeslandspezifischen Lehrplänen dargestellt. Sie sind darauf ausgerichtet, Schüler in der Form mit Kompetenzen auszustatten, dass diese Lebenssituationen mit möglichst geringer Hilfe von außen bewältigen und als handelnde und erlebende Personen verwirklichen können. Sie orientieren sich vor allem an solchen Lebensbereichen, welche für die Schüler von Bedeutung und für deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Relevanz sind (Fischer, 2008, S. 54). Von daher wird Mühl (2006c, S. 362) zufolge in den Lehrplänen der Ansatz verfolgt, Unterricht jenseits einer strengen Fachgliederung mit Hilfe übergreifender Lernbereiche und Themen zu konzipieren.

Nach Mühl (2006c, S. 362–367) sind die Ziele und Inhalte der Lernbereiche abgesehen von der Werkstufe nicht einzelnen Jahrgängen oder Schulstufen zugewiesen; ihre Auswahl erfolgt vor dem Hintergrund der jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler. Es werden unter anderem Inhalte vermittelt, die Kinder ohne Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Stadien vor dem Schulbesuch bzw. im außerschulischen Bereich erlernen. Inhalte, die in der Grundschule auf vier Jahre verteilt werden, nehmen im FSPgE einen verlängerten, oft auf den gesamten Schulbesuch ausgedehnten Zeitrahmen in Anspruch. Jugendlichen m. g. B. müssen unter vergleichbaren Themenstellungen teilweise andere, altersgemäße Inhalte und auf altersgerechte Weise gelehrt werden. In der Werkstufe werden berufsvorbereitende Kenntnisse und Arbeitstechniken vermittelt, deren Schwerpunkte im technischen Werken, der Textilarbeit und der Hauswirtschaft liegen. Für Schüler mit komplexer Behinderung sind Lehrpläne erweitert und Lernbereiche zusätzlich differenziert worden (ebd.). Übergreifend sollten Unterricht und Erziehung im FSPgE für alle Schüler immer auch Maßnahmen zur Förderung der kognitiven, sprachlichen, senso- und psychomotorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung umfassen (KMK, 1994, S. 12).

In Sachsen liegt ein in die Lernbereiche des grundlegenden und des fachorientierten Unterrichts gegliederter Lehrplan (s. Tab. 2) vor. Schüler, die in Lernbereichen überdurchschnittlich gute Leistungen zeigen, können nach Teilen eines Fachlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden (SMK, 1998, S. 6).

Tab. 2. *Lernbereiche im sächsischen „Lehrplan für die Schule für geistig Behinderte“ (korrigiert nach SMK, 1998, S. 6)*

Lernbereiche des grundlegenden Unterrichts	Lernbereiche des fachorientierten Unterrichts
Wahrnehmung und Denken	Ethik/Religion
Kommunikation und Lautsprache	Werken – Textilarbeit
Lesen und Schreiben	Hauswirtschaft
Mathematik	Sport
Soziale Beziehungen	Musik – Tanz – Rhythmik
Liebe – Freundschaft – Sexualität	Kunsterziehung
Natur und Umwelt	Arbeit und Beruf
Heimat und Verhalten im Straßenverkehr	
Selbstversorgung – Wohnen	
Technik	

Zu diesen Lernbereichen finden sich im Lehrplan lernbereichsspezifische Themenempfehlungen sowie jeweils spezielle Lernziele, Inhalte und Hinweise. Die Empfehlungen gestalten sich mit Rücksicht auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler niveaudifferenziert, wie z. B. im Lernbereich *Lesen und Schreiben* durch die Themen *Lesen von Gegenständen und Situationen* bis hin zum *Lesen von Schrift* deutlich wird.

Nach Theunissen (2009, S. 251) lassen sich die aufgeführten Lernbereiche „als allgemeine und zielgruppenspezifische Schlüsselthemen, als Lern- und Sozialisationsfelder für die Bewältigung von Lebenssituationen sowie zur Erschließung von Emanzipation begreifen und aufbereiten.“ Der jeweilige Lehrplan ist dabei als Materialsammlung und Rahmenorientierung zu interpretieren und enthält eine Bandbreite möglicher Inhalte auf deren Grundlage schul- und schülerspezifische Bildungspläne zu entwickeln sind. Schuleigene Modifikationen dieser Vorgaben werden erforderlich, um den verschiedenen Lernbedingungen zu entsprechen, die durch die Schüler, Lehrer und Umgebung vorgegeben sind (Speck, 2005, S. 247).

Obwohl die Schüler mit benannten Lernbereichen im Laufe ihres Schulbesuches entsprechend ihrer Möglichkeiten in Kontakt kommen sollen, liegen im Unterschied zu anderen Schulen keine generell verbindlichen inhaltlich-zeitlichen Vorgaben zu deren Vermittlung vor.

4.2.5 Didaktisch-methodische Grundsätze

Die Didaktik im FSPgE basiert grundsätzlich auf allgemeindidaktischen Überlegungen, thematisiert jedoch besondere Anforderungen angesichts potentieller Erschwernisse im Lehr- und Lernprozess (Fischer, 2008, S. 206).

Abgeleitet aus den Annahmen zur pädagogischen Ausgangslage der Schüler werden von Speck (2005, S. 255–265) folgende acht didaktische Handlungsregulative für den FSPgE beschrieben: Individualisierungs-, Aktivitäts-, Ganzheitsprinzip, Prinzip der Lehrziel-Strukturierung, der Anschaulichkeit und Übertragung, der Entwicklungsgemäßheit, des aktionsbegleitenden Sprechens und der sozialen Lernmotivierung. In Verbindung zur Strukturierung stehend, werden des Weiteren die häufig synonym verwendeten didaktischen Prinzipien der Elementarisierung bzw. Reduktion benannt (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 50–60, Breyer et al., 2011, S. 179–180). Für den Unterricht im FSPgE wird eine Orientierung an der Didaktik des Elementar- und Grundschulbereiches empfohlen (Ratz & Wittmann, 2011, S. 137).

In Folgerung aus vorangegangenen Ausführungen zu Aspekten der Pädagogik im FSPgE wird insbesondere die Relevanz offener Lehr- und Lernformen sowie eines fächerübergreifenden, handlungs- und projektorientierten Unterrichts hervorgehoben, deren Umsetzung in Adaptation an die Möglichkeiten der Schüler realisiert werden soll (z. B. Fischer, 2008, S. 113–169; Mühl, 2008, S. 595; Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 43). Handlungsorientierter Unterricht, als bewusste Verknüpfung von geistigen und praktischen Tätigkeiten, ermöglicht Schülern m. g. B. den Erwerb von Handlungsfähigkeiten über eigene Erfahrungen und Aktivitäten und stellt sich als ein relativ offenes Agieren in tatsächlichen Lebenssituationen dar. Die besondere Bedeutung eines solchen Unterrichts ist u. a. darin zu sehen, dass er das Lernen im Sinnganzen, das Tätigsein in sozialen Bezügen, Erfahrungen zu Sachzusammenhängen, Selbstverwirklichung und Kreativität sowie lebenspraktische Bezüge ermöglicht (Speck, 2005, S. 251). Der projektorientierte Unterricht, als an die Gegebenheiten des Förderschwerpunktes angepasste Form des Projektunterrichts, ist als „Teilmenge handlungsbezogenen Unterrichts“ (Mühl, 1999a, S. 258) einzuordnen.

Offene Unterrichtsformen, wie z. B. Stationenlernen, Frei- und Wochenplanarbeit, erlauben häufig ein handlungsorientiertes Lernen und bieten Schülern Möglichkeiten der Partizipation sowie Selbst- und Mitbestimmung (Fischer, 2008, S. 150–169) und damit

die Ausbildung von Handlungskompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 46). Fischer (2008, S. 167) plädiert im Kontext offener Lernformen für die geplante didaktische Nutzung des Spiels (elementare Spiele, Bau-, Fantasie-, Rollen-, Regelspiele). Geschlossene Unterrichtsformen können phasenweise oder für einzelne (leistungsstärkere) Schüler von Bedeutung sein und dem Bedarf nach in offene Formen eingebettet werden (Fischer, 2008, S. 170–199). In der Praxis zeigt sich, häufig kritisiert, allerdings eine Dominanz lehrerzentrierter und wenig bewegungs- und handlungsorientierter Unterrichtsformen (Sowa, 2000b, S. 24; Weichert, 2001, S. 358; Fischer, 2008, S. 230).

In Erweiterung des Verständnisses von Unterricht zählen zu diesem in der FSgE ebenso solche Lernsituationen, die sich während des gesamten Schulalltages ergeben und Zielsetzungen der Lebensbewältigung und Handlungsfähigkeit unterstützen (z. B. Toilettengang, Nahrungsaufnahme). In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, auch bedeutsame außerschulische Lernorte im Rahmen von Exkursionen, Unterrichtsgängen etc. aufzusuchen (Mühl, 2006c, S. 367).

Für Schüler mit Komplexer Behinderung, intensivem Förderbedarf und ausgeprägten Sinnes- und Wahrnehmungsschwächen kommen spezifische der Therapie und Heilpädagogik entstammende Methoden und Vermittlungsformen zum Einsatz, wie z. B. Basale Stimulation, Sensorische Integration, körperorientierte Ansätze u. Ä. (Kuckuck, 2002, S. 17–66; Mall, 2005, S. 41–52; Pitsch, 2006, S. 485–493; Fischer, 2008, S. 199–206).

Um den besonderen Lernbedürfnissen der Schüler zu entsprechen, wird im FSPgE aufgrund der Voraussetzungen zum Erwerb von Kulturtechniken (s. Kap. 4.2.2.2) ein erweiterter Lese-, Schreib- und Mathematikbegriff zugrunde gelegt (Abel et al., 2003, S. 29–31; Dönges, 2011, S. 61; Procksch & Tuttas, 2011, S. 84). Des Weiteren finden im Unterricht und gesamten Schulalltag Formen der Unterstützten Kommunikation (u. a. Laute, Gebärden, Bilder, Symbole, Piktogramme, elektronische Kommunikationshilfen) sowie speziell im Rahmen des TEACCH-Ansatzes eingesetzte zeitlich-organisatorische, räumliche und materielle Strukturierungs- und Visualisierungshilfen Anwendung (Pitsch, 2006, S. 497; Hohm & Wagner, 2011, S. 52–53).

4.2.6 Charakteristika der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Schülern mit dem FSPgE steht heute eine Vielzahl von Möglichkeiten des Schulbesuches offen. Neben der FSgE besuchen Schüler, z. B. aufgrund einer komplexen Behinderung, auch Förderschulen anderer Förderschwerpunkte oder sonderpädagogische Förderzentren. Ebenso können unterschiedliche Formen der Beschulung an allgemeinbildenden Schulen erfolgen (Fischer, 2008, S. 27–29).

Gleichwohl sich Deutschland zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet hat und vielgestaltige Debatten und Ansätze zum Thema verfolgbar sind (s. Kap. 4.1.3), zeigt sich in der Praxis jedoch insbesondere für den FSPgE eine überwiegend segregative Beschulung der Schüler in der FSgE. So wurden im Schuljahr 2011/12 im Bundesdurchschnitt 4,9 % (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 198–204) und im Schuljahr 2012/13 im Bundesland Sachsen (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2013, S. 105–109) lediglich 8,1 % der Schüler mit dem FSPgE inklusiv unterrichtet. Basierend auf diesen Ausführungen erweist es sich für die hiesige wissenschaftliche Arbeit als legitim, von der Förderschule als nachweislich vorrangigem Lernort auszugehen. Diese Vorgehensweise impliziert keine Präferenz dieser Beschulungsform und schließt die Übertragbarkeit dargestellter Aspekte auf die Arbeit mit inklusiv beschulten Schülern m. g. B. ausdrücklich ein.

Die FSgE wird von Schülern m. g. B. besucht, die aufgrund schwerer Beeinträchtigungen im kognitiven Bereich und damit in Verbindung stehenden sozial-kommunikativen und emotionalen Besonderheiten in der allgemeinbildenden Schule nicht ausreichend gefördert werden können (SMK, 2004, S. 4). Die Schulform besuchen demnach mehrheitlich Schüler mit oben beschriebenen Formen der geistigen Behinderung und daraus resultierender pädagogischer Ausgangslage. Allerdings erweist sich laut Franz (2008, S. 162) diese Schule mit steigender Tendenz als ein Ort, der ebenso von sog. „Grenzgängern“ frequentiert wird. Hierunter fallen Schüler, die aufgrund ausgeschöpfter Fördermöglichkeiten im Förderschwerpunkt Lernen oder soziale und emotionale Entwicklung in die FSgE umgeschult werden.

Die FSgE realisiert einen eigenen Bildungsgang vom Grundschul- bis zum Berufsschulalter (Fornfeld, 2009, S. 144) und ist charakterisiert durch eine Klassen- und Stufenbildung (Unter-, Mittel-, Ober-, Werkstufe). Die jeweilige Stufe umfasst drei Jahrgänge. Die

Werkstufe hebt sich dadurch hervor, indem sie insbesondere Kenntnisse und Fähigkeiten in Vorbereitung auf das nachschulische Leben sowie berufliche Tätigkeiten vermittelt. Die Zuordnung der Schüler zu Klassen/Stufen wird unabhängig von Form und Grad der Behinderung nach dem Lebensalter vorgenommen. Daraus ergibt sich eine oft sehr heterogene Klassenzusammensetzung. Die Klassenfrequenz beträgt meist sechs bis zehn Schüler; bei hohem Anteil von Schülern mit Komplexer Behinderung werden häufig kleinere Klassen gebildet (Mühl, 2006b, S. 334; Fischer, 2008, S. 30).

Der Unterricht findet nicht nur im Klassenverband, sondern darüber hinaus auch in Form von Einzelunterricht statt, wo Schüler mit starken Beeinträchtigungen oder besonderen Teilleistungskompetenzen spezielle Förderung erhalten. Weiterhin werden Schüler mit verhältnismäßig homogenen Voraussetzungen im Hinblick auf bestimmte Lernziele (z. B. Vermittlung von Kulturtechniken, Unterstützte Kommunikation) im Kursunterricht unterrichtet. Speziell am Nachmittag können Neigungsgruppen zur Vermittlung von Freizeitkompetenzen gebildet werden (Mühl, 2006c, S. 367).

Fischer (2008, S. 30) entsprechend kommen in den Klassen in Teamarbeit mehrere Lehrkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungen und Schwerpunktsetzungen zum Einsatz (Förderschullehrer, Erzieher, Sozialpädagogen, therapeutische Mitarbeiter, Fachkräfte für Hauswirtschaft/Werken). Insbesondere bei Schülern mit Komplexer Behinderung werden im Unterricht und im gesamten Schulalltag erforderliche therapeutische, pflegerische und beratende Aufgaben durch das pädagogische Personal, spezialisierte Fachkräfte sowie weitere Personen übernommen.

Therapeutische Maßnahmen, wie Logopädie, Physio- oder Ergotherapie sind vorübergehend oder permanent medizinisch indizierter Bestandteil des Förderplans vieler Schüler m. g. B. Sie werden nach Indikation in den Schultag integriert und von Fachpersonal durchgeführt. Oftmals wird der Unterricht in der Förderschule durch weitere (unverbindliche) therapeutische Angebote wie Mototherapie, Psychomotorik, Reittherapie, Psychotherapie u. a. ergänzt oder unterstützt.

Als weiteres charakteristisches Merkmal der FSgE erweist sich ihre Strukturierung als Ganztagschule in gebundener Form, die, trotz einzelner Kritikpunkte an diesem Konzept, bewusst mit Blick auf die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler eingerichtet wurde (BVL, 2008, S. 4–6).

Die bauliche Gestaltung der FSgE ist an die personen- und bildungsbezogenen Erfordernisse angepasst; das Schulgebäude behindertengerecht sowie mit notwendigen Therapie- und Hilfsmitteln ausgestattet. Die Schulen verfügen in der Regel über spezielle Therapie-, Fach- und weitere Funktionsräume.

5 Ein Konzept der bewegten Schule im Kontext des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung

5.1 Möglichkeiten und Grenzen der Erarbeitung eines allgemeingültigen förderschwerpunktspezifischen Ansatzes

Das Hauptziel der Dissertation ist die Erarbeitung didaktisch-methodischer Empfehlungen zur Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule mit Schülern mit dem FSPgE. Aus den im Kap. 4 dargelegten Grundlagen der Pädagogik im FSPgE ergeben sich jedoch für diese Zielstellung definierte Möglichkeiten und Grenzen.

„Als Untersuchungsfeld impliziert der Bereich von Menschen mit geistiger Behinderung eine *ausgeprägte Heterogenität*, da keine einheitlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgesetzt werden können. Homogenisierende Annahmen und Aussagen sind aufgrund der inter- und intraindividuellen Unterschiede im Rahmen einer geistigen Behinderung erheblich erschwert, was auf wissenschaftlicher Ebene zwangsläufig zu einem *Mangel an Generalisierungen* führt“ (Schuppener et al., 2008, S. 40–41; Hervorheb. i. Orig.).

Die Bandbreite an Schülern, welche als „Grenzgänger“ (Franz, 2008, S. 162) zum Förderschwerpunkt Lernen bezeichnet werden, bis hin zu denen mit schwerer Komplexer Behinderung hat zur Folge, dass für einen Teil von ihnen die vorliegenden didaktisch-methodischen Ausführungen von Müller (z. B. 2010a) weitgehend unverändert umsetzbar wären, währenddessen für andere Schüler umfassendere Modifikationen notwendig sind.

Allerdings erweisen sich Ansätze zu Einteilungen nach besonderen Zielgruppen oder Syndromen nach Meinung von Experten als nicht praktikabel, da sich auch innerhalb solcher Gruppen kaum generalisierbare Merkmale und damit pädagogische Ableitungen formulieren lassen (z. B. Mühl, 2006a, S. 136; Biermann, 2008, S. 57).⁹

In gleicher Weise zeigen die Befragungsergebnisse (bes. Anhang D.4/Item 2.6, Anhang D.5/Item 2.7, Anhang D.7/Item 2.9) auf, dass die Vielfältigkeit vertretener Behinderungsformen und -grade sowie Entwicklungsstände und Altersstufen der Schüler innerhalb

⁹ Damit ist der Ansatz von Frenzel (2008), Modifikationen für das bewegte Lernen für bestimmte Schülergruppen (z. B. Schüler mit Down-Syndrom, Autismus) vorzulegen, zu hinterfragen, da auch dortige Aussagen keiner Generalisierbarkeit für die jeweilige Gruppe unterliegen und weitere individuelle Abstimmungen im Unterrichtsprozess erforderlich werden. Auch Hennig (2009, S. 25) formuliert, dass auf eine solche differenzierte Modifikation wie bei Frenzel (ebd.) verzichtet werden muss, um eine suggerierte Homogenität dieser Gruppen zu vermeiden.

der Schule aber auch einzelner Klassen Möglichkeiten für das Formulieren allgemeingültiger Grundsätze einschränken und jeweils individuelle Lösungsansätze in der unmittelbaren Arbeit mit den Schülern erfordern.

Demnach können ausgewählte zentrale und übergreifende Aussagen zur Bedeutung und Umsetzung der bewegten Schule ausgehend von den förderschwerpunktspezifischen didaktisch-methodischen Prinzipien, Lehrplaninhalten, Rahmenbedingungen der FSgE sowie weitgehend konsensuellen Beschreibungen der Lernvoraussetzungen und der Lebenssituation der Schüler sowie den Befragungsergebnissen erfolgen. Punktuell bestehen die Möglichkeit und das gleichzeitige Erfordernis, auf spezifische, nicht für alle Schüler zutreffende Fragestellungen, wie z. B. Aspekte des dynamischen Sitzens für Lernende im Rollstuhl einzugehen.

Allerdings setzen sowohl die Prämisse der heterogenitätsbedingten „Einzelfallpädagogik“ (Vernooij & Wittrock, 2010, S. 7) als auch die Vielzahl der Teilbereiche des Konzeptes, dazu publizierte didaktisch-methodische Empfehlungen und individuelle schulische Voraussetzungen (Personal, räumlich-materielle Bedingungen, Klassenzusammensetzungen u. a.) der Bearbeitung gleichermaßen klare Grenzen.

Aussagen zur Eignung und zu Modifikationserfordernissen vorliegender Praxisbeispiele, insbesondere zum bewegten Lernen, sind über einige Grundüberlegungen hinaus kaum möglich, da Lern- und Bewegungsfähigkeiten höchster Individualität unterliegen, die nicht in jeder potentiellen Ausprägungsform und auf jedes Praxisbeispiel übertragen werden können. Ebenso besteht mit Rücksicht auf den Umfang dieser Dissertation an vielen Stellen die Notwendigkeit lediglich mit Querverweisen auf (weiterführende) thematische Publikationen und geeignete Praxisbeispiele zu arbeiten.

Mit dieser Schrift können demnach erste richtungsweisende Anregungen gegeben und in zukünftigen Forschungsarbeiten ggf. ergänzende Fragestellungen behandelt werden. Letztlich wird darüber hinaus aber das Erfordernis der individuellen Diagnostik und Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen des einzelnen Schülers und der schulischen Rahmenbedingungen im pädagogischen Prozess erforderlich bleiben (s. Kap. 4.2.2.2), um Teilbereiche und Praxisvorschläge auf den jeweiligen personen- und schulbezogenen Kontext anzupassen.

5.2 Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung

Darlegungen im Verlauf der Arbeit zeigten bereits, dass die Notwendigkeit der Integration von Bewegung in das Leben und die Förderung von Menschen mit Behinderung durchaus vielerorts formuliert, jedoch in der schulischen und außerschulischen Praxis unzureichend realisiert werden. Eine vielmals noch geringe Umsetzung scheint neben weiteren Faktoren auf eine ungenügende oder eindimensionale Thematisierung der Bedeutung von Bewegung in Veröffentlichungen und einen teils defizitären Ausbildungs- und Kenntnisstand von Fachkräften und weiteren Personen (z. B. Eltern) zurückführbar.

Literaturrecherchen im Rahmen dieser Arbeit ergaben, dass in Publikationen, welche Bedeutungsperspektiven von Bewegung thematisieren, häufig kein spezifischer Bezug zu Menschen mit Behinderung hergestellt wird. Nach Milles und Meseck (2010a, S. 107) werden jedoch Bewegungsaktivitäten bei Menschen mit Behinderung auch „mit unterschiedlichen individuellen Merkmalen und in gänzlich anderen lebensweltlichen Kontexten wirksam“, woraus sich die Notwendigkeit einer spezifischen Reflexion ableiten lässt. Insofern in Veröffentlichungen eine gesonderte Betrachtung erfolgt, liegt deren Fokus in der Mehrzahl auf der therapeutischen Bedeutung und Wirkung von Bewegung.

Vor diesem Hintergrund werden als Argumentationsbasis für die Umsetzung der bewegten Schule in der Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, als Beratungsinstrument im Rahmen des Schulprojektes sowie zur allgemeinen Erweiterung des Kenntnisstandes auf diesem Gebiet nachfolgend Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit Behinderung herausgearbeitet. Da das oben beschriebene „Informationsdefizit“ für alle Förderschwerpunkte bzw. unterschiedliche Formen von Behinderungen zutreffend ist, sollen die Bedeutungsperspektiven nicht allein aus der Sicht, aber unter jeweiliger besonderer Berücksichtigung von Menschen m. g. B. betrachtet werden. Anhand des Diskurses wird deutlich, dass sich ein solches Vorgehen auch aufgrund von Aussagen mit teils übergreifender Relevanz rechtfertigt.

Mit dem Ziel der Weiterentwicklung eines vorliegenden Konzeptes erfolgt die Darstellung der Bedeutungsperspektiven von Bewegung in Anlehnung an diesbezügliche Ausführungen von Müller (2010a, s. Kap. 3.1). Grundsätzlich können die dort benannten Bedeutungsperspektiven ebenso für Menschen ohne und mit Behinderung konstatiert

werden, wenngleich in Ergänzung spezifische Perspektiven für den letztgenannten Personenkreis aufzuzeigen sind.

Entsprechend der beschriebenen Leitprinzipien und des zugrunde liegenden Menschenbildes (s. Kap. 4.1.3) liegt der Fokus einer solchen Betrachtung auf der Darstellung der Bewegung als *einer* bedeutsamen Säule einer ganzheitlichen Entwicklung sowie den Chancen der Ausbildung und Stärkung persönlicher Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit Behinderung durch Bewegung, nicht jedoch auf einer eindimensionalen Aufführung von Bewegung als Therapie- und Kompensationsansatz für bestehende oder angenommene „Defizite“. Jedoch muss die tatsächliche Situation von Menschen mit (geistiger) Behinderung Ausgangspunkt einer solchen Betrachtung sein und gemäß Trost (2003, S. 514) auf ein Ignorieren von Schwächen sowie ein Verwischen durch positive Terminologie verzichtet werden.

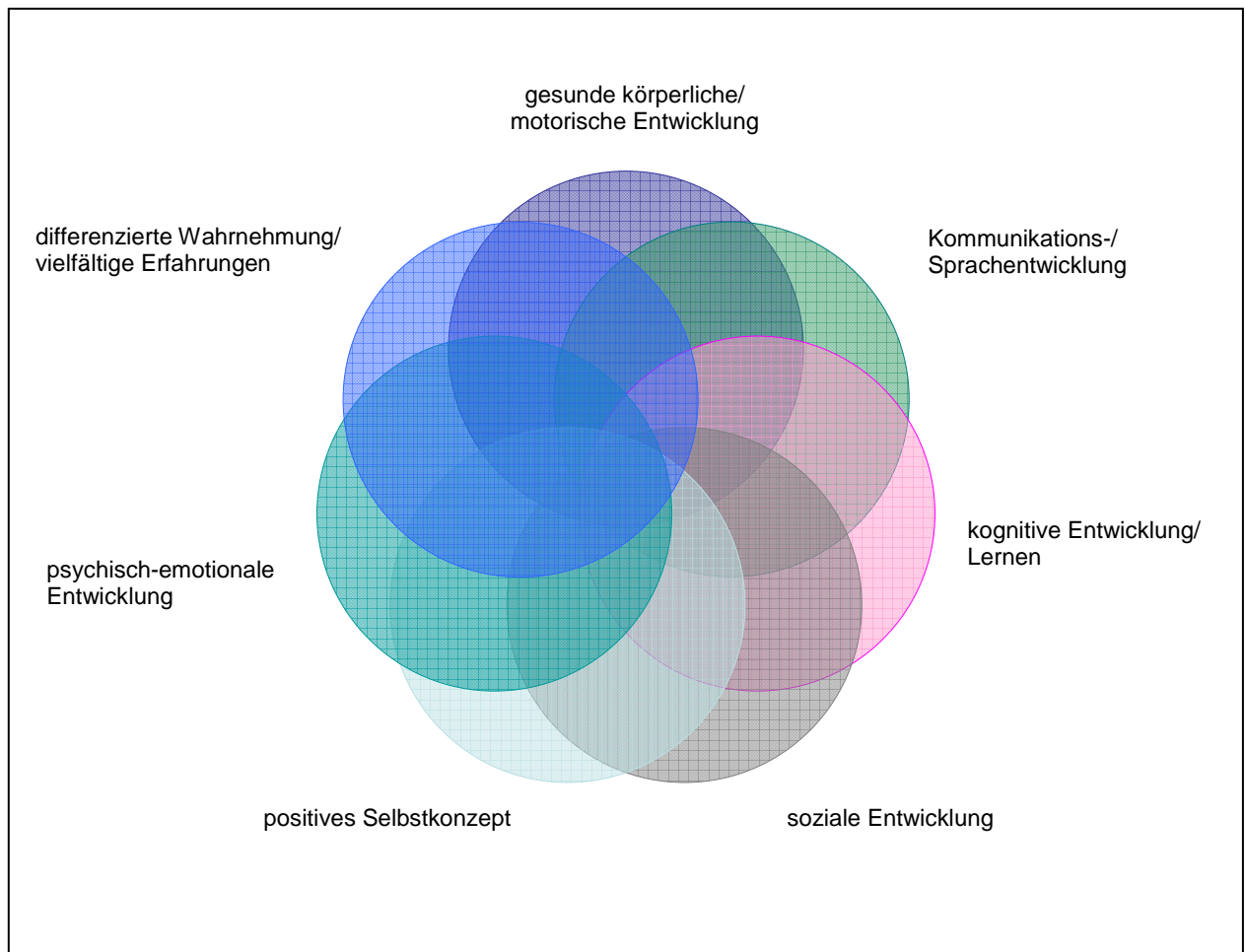


Abb. 5. Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung

Sieben differenzierbare Bedeutungsperspektiven werden in Abb. 5 veranschaulicht. Die Darstellung in Form eines Venn-Diagramms versinnbildlicht, dass der hier aus analy-

tisch-formalen Gründen vorgenommene Ansatz einer Kategorisierung in separate Bedeutungsbereiche in der Praxis durch multilaterale und interkategoriale Wirkmechanismen nicht aufrecht zu erhalten ist. Hin zur inneren Ebene des Diagramms wird sichtbar, dass es zu immer weiteren Überschneidungen bzw. Einflussverzahnungen der Bedeutungsdimensionen von Bewegung kommt, die sich in den Ausführungen der Unterkapitel widerspiegeln.

Gesunde körperliche und motorische Entwicklung

Ähnlich wie Müller (2010a, S. 26) in ihrem Konzept formuliert, kann desgleichen für die Bedeutung der Bewegung für die gesunde körperliche und motorische Entwicklung bei Menschen mit Behinderung konstatiert werden, dass es sich hierbei um den maßgeblich aufgeführten sowie vermutlich am häufigsten wissenschaftlich untersuchten und bestätigten Begründungszusammenhang handelt. Für Menschen mit Behinderung wird dieser Sinnbezug häufig speziell auch in einem therapeutisch-rehabilitativen und präventiven Kontext thematisiert (s. u.).

Vielfach beschrieben, können die Beeinträchtigungen von Körper-, Geistes- und Sinnesfunktionen für die Betroffenen oftmals „ursächlich oder konsekutiv in Zusammenhang mit anderen Primärstörungen“ (Fediuk & Knoll, 2010, S. 340) in einer beeinträchtigten bzw. rückständigen körperlichen und motorischen Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen und Ausprägungsgraden resultieren (u. a. Roob, 1980, S. 41–43; Bauer, Pellens & van der Schoot, 1981, S. 71–75; Innenmoser, 1981, S. 66; Kosel, 1981a, S. 165–170, 1981b, S. 203–204; Haas, 1987, S. 12–14; Gaschler & Schilling, 1997, S. 2–8; Bös, Lener & Reincke, 1999, S. 171; Kosel & Froböse, 1999, S. 26; Froböse, 2002, S. 92; Fediuk, 2008a, S. 43–44; Krombolz, 2009, S. 76–86; Fediuk & Knoll, 2010, S. 340–341).

Krombolz (2009, S. 77) führt aus, dass Störungen der motorischen Entwicklung eine maßgebliche Beeinträchtigung darstellen, da sie nicht allein den Bewegungs- und Handlungsspielraum einschränken, sondern gleichermaßen soziale Aktivitäten sowie das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen betreffen.

Wie in unterschiedlichem Maße bei anderen Menschen auch, ist insbesondere für Personen m. g. B. darüber hinaus eine hohe Prävalenz körperlich-gesundheitlicher Probleme – z. B. Übergewicht, Herz-Kreislaufkrankungen oder Haltungsauffälligkeiten –

festzustellen (u. a. Dinold, 2010, S. 93; Ludwig & Obermayer, 2010, S. 96; van Wijck, 2010, S. 81–82).

In Bezug auf diese Analyse heben Autoren (Schilling, 1980, S. 10–11; Stöppler & Koos, 2002, S. 225; Ayvazoglu, Oh & Kozub, 2006, S. 236; Lehmkuhle, 2007, S. 17; Ludwig & Obermayer, 2010, S. 96; Meseck & Lochny, 2010b, S. 127; van Wijck, 2010, S. 81 u. v. a.) hervor, dass Ursachen und Ausmaß der körperlich-motorischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen nicht allein in den spezifischen Anlagen der Betroffenen, sondern ebenso in „stark beeinträchtigten Bewegungsbiographien“ (Giese & Bietz, 2005, S. 104) im Sinne fehlender Gelegenheiten und mangelnder Förderung begründet sind, woraus sich eindeutige Entwicklungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung in diesem Bereich ableiten lassen.

Pochstein und Wegner (2010, S. 138) vermerken für Menschen m. g. B., dass diese sich in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zwar von Personen ohne Behinderung unterscheiden, jedoch allgemeine „Aspekte der Gesundheitsförderung (z. B. Adipositas und Herz-Kreislauf-Erkrankungen)“ ebenso wie spezielle Fähig- und Fertigkeiten „im Rahmen ihrer Möglichkeiten“ beeinflussbar bzw. trainierbar sind. Studien belegen einen dementsprechenden positiven Einfluss verschiedener Bewegungsaktivitäten und -maßnahmen auf konditionelle und koordinative Fähig- und Fertigkeiten sowie die gesunde körperliche Entwicklung bei Menschen mit (geistiger) Behinderung (Bauer, Pellens & van der Schoot, 1981, S. 75–85; Bös, Lener & Reincke, 1999, S. 170–180; Demuth, 2001, S. 5–6; Theunissen & Schmid, 2003, S. 129–132; Theiß, 2005, S. 165; Fediuk, 2008a, S. 45–46; Fediuk & Knoll, 2010, S. 340–341; Ludwig, 2010, S. 152–157; Meseck & Lochny, 2010b, S. 130; Pochstein, Wegner & Rotermund, 2010, S. 43–45; van Wijck, 2010, S. 83–84).

Überlegungen von Rimmer und Braddock (2002) aufgreifend verweisen Pochstein und Wegner (2010, S. 138) in diesem Zusammenhang auf ein niedrigeres Aktivitätsniveau bei Menschen mit Behinderung und speziell Menschen m. g. B. im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung. Von daher könnten „Sportprogramme, körperliche Aktivität und Bewegungskonzepte (...) relativ schnell zu positiven Anpassungserscheinungen führen“ (ebd.). Ferner konstatiert Schilling (1980, S. 11), dass die Reifung sensomotorischer Systeme bei Menschen m. g. B. über einen längeren Zeitraum (bis hin zum Alter von 16–18 Jahren) verläuft, woraus sich besondere Chancen zur Entwicklung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten im gesamten Schulverlauf ergeben.

Besonderer Hervorhebung bedarf die Erkenntnis, wie sie z. B. Theunissen und Schmid (2003, S. 130) als Ergebnis eines Forschungsprojektes zur Effektivität spielorientierter Sport- und Bewegungsangebote für Erwachsene m. g. B. formulieren, dass die Durchführung jeweiliger Maßnahmen und die Ausbildung spezifischer motorischer Fähig- und Fertigkeiten mit bedeutsamen „Transferwirkungen auf alltagsmotorische Fertigkeiten“ verbunden sind. Diese spezifischen und allgemeinen Fähigkeiten ermöglichen Personen mit (geistiger) Behinderung eine selbstständigere Lebensgestaltung sowie die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, denn „motor skills (...) provide the foundation for other skills such as expressive communication, self-care and work opportunities“ (Bidaube, 1997, S. 96).

Desgleichen wirken positive Entwicklungen von Personen mit geistiger Behinderung in Bezug auf motorische Fähigkeiten reziprok auf ihre Möglichkeiten für konkrete sportliche Bewegungshandlungen zurück (Schuppener et al., 2008, S. 36) und erhöhen damit ihre Gelegenheit und Motivation für Bewegungsaktivitäten selbst.

Vor dem Hintergrund dargelegter Entwicklungschancen kann der u. a. von Krombolz (2009, S. 84) beschriebene Zusammenhang geringer motorischer Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung und einem darin begründeten Meiden bewegungsbezogener Herausforderung, welches sich wiederum zunehmend negativ auf deren Leistungsfähigkeit auswirkt, gemildert oder gar aufgehoben werden.

Abschließend ist zu unterstreichen, dass die motorische Entwicklung aufgrund von Interdependenzen, ganz besonders bei Personen m. g. B., in enger Beziehung zu anderen Entwicklungsbereichen steht. Bewegungsaktivitäten aus der Perspektive der motorischen Förderung sind von daher „gleichsam als Medium umfassender Persönlichkeitsförderung“ (Roob, 1980, S. 4) einzustufen.

Speziell im Kontext der Bedeutung von Bewegung für die körperlich-motorische Entwicklung ist hervorzuheben, dass aus funktionalistischer Sichtweise heraus verschiedenste Formen der Bewegung – vielfach empirisch unterlegt – als geeignete Therapie-, Rehabilitations- und Präventionsmaßnahmen für Menschen mit unterschiedlichen Krankheitsbildern und Behinderungen beschrieben werden (Rieder, 1971; Rieger, 1981; van der Schoot, 1982; Kiphard, 1990; Huber, 1996; Innenmoser, 1996; Rieder, 1996b; Weiß & Liesen, 1997; Kosel & Froböse, 1999; Simons, 2000; Innenmoser, 2002a; Kuckuck, 2002; Lazik & Bittmann, 2002; Doll-Tepper & Niewerth, 2006; Fediuk, 2008a; Meseck & Lochny, 2010b u. v. a.).

Bei der Betrachtung von Bewegungsaktivitäten als „Behandlungsmethode“ (Rieder, 1996a, S. 15) handelt es sich in Bezug auf Menschen mit Behinderung um einen bis dato meistreflektierten und oftmals noch leitenden Begründungszusammenhang. Aus dieser Blickrichtung heraus können nach Fediuk (2008a, S. 51)

„bewegungs-, spiel- und sportspezifische Interventionen dazu beitragen, spezielle Rückstände und Beeinträchtigungen auszugleichen, die verfügbaren psychomotorisch-körperlichen Funktionen zu verbessern und Sekundärschäden zu vermeiden.“

Bewegung führt demzufolge bei den Betroffenen zu einer gesteigerten körperlichen Leistungsfähigkeit, verhindert Bewegungsmangelercheinungen und unterstützt das Erlernen und Optimieren von Kompensationstechniken und Bewältigungsstrategien – auch im psychisch-emotionalen Sinne –, die in Alltag und Sport anwendbar sind (Fediuk, 2008a, S. 51) und ermöglicht so eine (Re-)Integration in Beruf, Schule und Gesellschaft (Innenmoser, 2002b, S. 110–111, 131).

Bewegung ermöglicht differenzierte Wahrnehmungen und vielfältige Erfahrungen

Wahrnehmung wird beschrieben als eine Funktion, die dem Organismus die Informationsaufnahme und -verarbeitung „über die verschiedenen Sinnesbereiche betreffs Zustand und Veränderung des eigenen Körpers bzw. der Außenwelt ermöglicht“ (Kosel & Froböse, 1999, S. 28). Sie steht in enger Verbindung zu Bewegungserfahrungen, da Wahrnehmungsfunktionen u. a. Voraussetzung für motorische Entwicklung sowie höher strukturierte Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Kognitionsleistungen sind.

Der Zustand der Blindheit, Gehörlosigkeit oder auch der geistigen und körperlichen Behinderung bedingt häufig eine eingeschränkte und veränderte Wahrnehmung der eigenen Person und der Umwelt. Ebenso werden im Kontext von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten Wahrnehmungsprobleme als Ursache oder Begleiterscheinung aufgeführt. In unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgraden können die Beeinträchtigungen den Aufbau und die Nutzung von Wahrnehmungssystemen und -funktionen sowie die sensorische Integration verhindern oder erschweren und notwendige Erfahrungsmöglichkeiten limitieren (z. B. Irmischer, 1982, S. 75; Kiphard & Huppertz, 1987, S. 22–23; Viereck, 1997, S. 154; Gündel, 1999, S. 4; Kosel & Froböse, 1999, S. 28–29; Froböse, 2002, S. 103–105; Lehmkuhle, 2007, S. 57–58).

Vor dem Hintergrund der engen Verknüpfung von Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen wird u. a. in den zuletzt zitierten Publikationen die besondere Be-

deutung von Bewegung für die Wahrnehmungsentwicklung und das Sammeln von Erfahrungen für Menschen mit Behinderung hervorgehoben. Die von Müller (2010a, S. 20) beschriebenen Handlungsgelegenheiten für Primärerfahrungen und die Schulung einer differenzierten Wahrnehmung, die Bewegungssituationen bieten, sind insbesondere auch für Menschen mit Behinderung von Relevanz.

Spezifische Bewegungs- bzw. körper- und bewegungsorientierte Therapieformen, wie Ergotherapie, Psychomotorik, Basale Stimulation, Sensorische Integration etc., basieren auf dem Ansatz der gezielten Wahrnehmungs- und Erfahrungsförderung durch Bewegung und das Spüren des Körpers und werden aus diesem Grund maßgeblich auch in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung eingesetzt.

Speziell in der Förderung von Menschen mit geistiger oder Komplexer Behinderung, aber auch bei anderen Personen (s. u.), werden aufgrund ihres Entwicklungsstandes dabei insbesondere die grundlegenden Wahrnehmungssysteme (vestibuläres, kinästhetisches, taktils System) als möglicher Aktivierungsbereich sowie als Fundament für die Entwicklung aller weiteren Sinneswahrnehmungen angesprochen (z. B. Hachmeister, 1997, S. 17–19; Kapustin, 1997, S. 48–49; Wischmeyer, 2000, S. 128–130; Kesper & Hottinger, 2002, S. 31–39; Kuckuck, 2002, S. 20–22; Mertens, 2004, S. 13–17).

Mithilfe von Bewegungsaktivitäten können beeinträchtigte Wahrnehmungs- und Sinnesfunktionen selbst bzw. kompensatorisch agierende Strukturen aktiviert bzw. ausgebildet und damit für unterschiedlichste motorische und kognitive Vollzüge intensiver oder gezielter genutzt werden (z. B. Sinnhuber, 1982, S. 41–42; Kosel & Froböse, 1999, S. 26–30; Innenmoser, 2002a, S. 17–19, 36). Kosel und Froböse (1999, S. 241–244) bspw. unterstreichen im Sinne einer Kompensation die Bedeutung der Förderung der visuellen und taktil-kinästhetischen Wahrnehmung über Bewegung bei Menschen mit Hörschädigungen. Ferner könne der Resthörsinn über die Aktivierung der Motorik angesprochen werden.

In vergleichbarer Weise besitzt für blinde oder sehbehinderte Menschen Bewegung eine Kompensationsfunktion, indem unzureichend optisch übermittelte Wahrnehmungen durch andersartige Tätigkeiten und Informationen (z. B. vestibuläre, taktile, kinästhetische Wahrnehmungen) ersetzt bzw. ergänzt werden (Kosel, 1981b, S. 211–212). Giese und Bietz (2005, S. 104) verweisen darauf, dass Sehgeschädigte sich auf der Grundlage einer bewegungsmäßigen Einverleibung des Raumes ihre Orientierung im Raum ausbilden. Ihre Raumvorstellungen weisen immer dort Lücken auf, wo sie sich noch

nicht bewegt hätten. Scherer (1996, S. 77) beschreibt dahingehend, dass bei Blindheit benötigte Informationen aus der Bewegung erwachsen und zugleich bewegungsleitend sind. „Wahrnehmen und Bewegen stehen in reziprokem Verhältnis und bilden eine unauflösbare Einheit“ (ebd.). In diesem Zusammenhang sehen Giese und Bietz (2005, S. 103) im Klettern eine geeignete Sportart für die Personengruppe, da dieses die Wahrnehmung begünstigt, während viele andere sportliche Situationen die Wahrnehmungsmöglichkeiten blinder Menschen eher behindern. Beim Klettern werden Informationen mit den Füßen und Händen gewonnen, Bewegungsorientierung ergibt sich durch den Seilverlauf und auch Sehende könnten nicht außerhalb des Aktionsradius ihrer Extremitäten klettern (ebd.).

Wie das Beispiel des Kletterns mit Sehbehinderten oder Blinden aufzeigt, bieten Bewegung und spezifische Sportarten Menschen mit Behinderung, wie auch Menschen ohne Behinderung, darüber hinaus besondere Möglichkeiten für Körper-, Umwelt- und Sozialerfahrungen und nicht-alltägliche Wahrnehmungen. Aufgrund eingeschränkter Gelegenheiten und eines geringeren Zutrauens durch ihre Umwelt, erhalten diese für Menschen mit Behinderung einen gesonderten Wert, wie z. B. Rudolph (2007, S. 1–3) am Beispiel des Skifahrens von Schülern mit Körperbehinderung veranschaulicht (s. u.). Schuerman (1997, S. 158–163) sieht im Tauchen, u. a. durch das Erleben der Unterwasserwelt, die Interaktion mit einem neuen sozialen Umfeld und der – Nichtbehinderten ähnlichen – rollstuhlunabhängigen Eigenbewegung einen solchen speziellen Erfahrungsraum.

Am Ende dieser Bedeutungsperspektive sei auf eine Argumentation von Kiphard und Huppertz (1987, S. 10) verwiesen. Ausgehend von der Annahme, dass Schüler im Förderschwerpunkt Lernen nach ihrem Schulabschluss überwiegend handwerklichen Tätigkeiten nachgehen werden, plädieren sie für die Notwendigkeit umfassender Bewegungs-, Körper- und Materialerfahrungen, damit die Schüler in späteren beruflichen Bewährungssituationen bestehen können und ihnen der Übergang ins Berufsleben erleichtert wird.

Kognitive Entwicklung und Lernen

Die aus unterschiedlichen Formen der Behinderungen resultierenden Beeinträchtigungen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Allgemeinen sowie bestimmter Wahrnehmungs- und Funktionsbereiche im Speziellen beeinflussen häufig lernrelevante

Vollzüge und verursachen aufgrund der Funktionseinheit von Motorik und Perzeption Schwierigkeiten beim kognitiven Lernen. So erörtert Wischmeyer (2000, S. 132) für Schüler m. g. B. durch Störungen des Gleichgewichts bedingte Schwierigkeiten beim Erfassen, Behalten und Wiedergeben räumlicher oder zeitlicher Abfolgen in der Mathematik, beim Lesen oder Schreiben. Störungen der Propriozeption und Eigenwahrnehmung führen zu Problemen beim Einhalten von Begrenzungslinien oder dem Erlernen von Buchstaben (Verinnerlichung der Gestalt). Beeinträchtigungen im taktilen System ziehen Probleme bei der Erfassung und dem Behalten von Schriftzeichen, Mustern oder geometrischen Formen nach sich (ebd.).

Bewegungs- und Sportaktivitäten können über sehr unterschiedliche Wege unterstützend Einfluss auf die kognitive Entwicklung, die Ausbildung lernrelevanter Strukturen und Lernprozesse von Menschen mit Behinderung nehmen. Zunächst sind Bewegungsaktivitäten Grundlage für die eng miteinander verknüpfte Entwicklung von Wahrnehmung und Motorik und damit eine wichtige Voraussetzung für Aktionen auf höheren Ebenen, z. B. Kognitionsleistungen.

Aus neurowissenschaftlicher Sicht induziert körperliche Aktivität Prozesse der Aus- und Neubildung sowie Adaptation neurologischer Strukturen, welche das Fundament für das Erbringen unterschiedlicher Lern- und Wahrnehmungsleistungen bilden (z. B. Kubesch, 2005, S. 4–5, 62–70; Schirp, 2007, S. 5–13; Hollmann et al., 2008, S. 14–19; Kubesch & Walk, 2009, S. 316; Milles & Meseck, 2010a, S. 104).

Besonders für Menschen m. g. B. findet sich eine Beschreibung ausgewählter Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Bewegung/Motorik und kognitiver Entwicklung, Lernleistung sowie Intelligenz (z. B. van der Schoot, 1976; Bauer, Pellens & van der Schoot, 1981; Schilling, 1982; Haas, 1987; Kiphard & Huppertz, 1987; Bremer-Hübler & Eggert, 1999; Theiß, 2005; Milles & Meseck, 2010a).

Bauer, Pellens & van der Schoot (1981, S. 67–70) formulieren auf Grundlage von Untersuchungen, dass durch ein motorisches Training die Motivations- und Mitarbeitsbereitschaft, die bei Schülern m. g. B. beeinträchtigungsbedingt häufig gering ist, erhöht und ihre Motivationsstruktur positiv verändert werden kann. Hieraus ergibt sich eine feststellbare Verbesserung der Schulleistung und der Intelligenz. Speck (2005, S. 109) beschreibt die Motorik als einen grundlegenden Funktionsbereich für die Entwicklung der Intelligenz sowie ihre Bedeutung für das Erlernen lebensrelevanter Fertigkeiten.

Kiphard und Huppertz (1987, S. 10–11) stellen heraus, dass Schüler im Förderschwerpunkt Lernen im Rahmen des Sportunterrichts auf bisher ungenutzte intellektuelle Fähigkeiten zurückgreifen und diese Tatsache im Sinne schulischer Zielsetzungen ein besonderes Gewicht erhält, da von einem positiven Transfereffekt auf andere Schulfächer auszugehen sei. Über das aktive Erleben von Gesetzmäßigkeiten würde es beispielsweise ermöglicht, die Schüler später zu einer begrifflich-abstrakten Lernebene zu führen. Der erhöhten Gefühlsbeteiligung und Erlebnisfreude bei Bewegungsaktivitäten schreiben die Autoren positive Auswirkungen auf die Lernmotivation und -retention zu. Nach ihren Erkenntnissen bewirken Bewegungsübungen zusammengefasst nicht nur „funktionell-motorische, sondern gesamtpersönliche Entwicklungsreize (...). Sie erreichen eine bessere Utilisation der intellektuellen Fähigkeiten“ (ebd., S. 15).

Ganz besonders für Menschen m. g. B. ist vor dem Hintergrund ihrer Ausgangslage Bewegung als Voraussetzung für die Wahrnehmung der Umwelt sowie das Erkunden und Lösen von Handlungssituationen (Milles & Meseck, 2010a, S. 105) zu sehen. Konkrete praktische Handlungen erweisen sich für sie als eine unabdingbare Voraussetzung für gedankliches Handeln, welches wiederum konkrete praktische Handlungen auslöst (Kaiser et al., 1998, S. 172). Ein Teil der Personen wird aufgrund seiner intellektuellen Anlagen lebenslang die handelnde Lernebene nicht verlassen bzw. immer wieder auf diese zurückgreifen. Ein durch Eigenaktivitäten und Anschaulichkeit gekennzeichneter Lernprozess, wie er z. B. im bewegten Lernen realisiert wird, ist demnach für sie ein bedeutsames Element zum Erbringen kognitiver Leistungen. Durch das Hinzuziehen von Bewegung als Zugangskanal beim Lernen können Sachverhalte vielsinnig und in ihrer Ganzheit erschlossen werden. Der Lernende m. g. B. erhält mehr Möglichkeiten zur Einprägung und Verarbeitung sowie für Assoziationen, „die den Abrufprozess erleichtern“ (Breyer et al., 2011, S. 175).

Dem folgend hebt auch Fediuk (2008a, S. 51) die Bedeutung von Bewegung als ein „Medium des Handelns“ für Menschen mit Behinderung hervor. Er beschreibt Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen

„als unerlässlich für Lernprozesse in vielen Bereichen (...), bspw. zur Unterstützung von intellektuellen und schulischen Lernprozessen, wenn z. B. räumliche Beziehungen, denen ein hoher Bedeutungsgehalt für das mathematische Denken zuteil wird, wahrgenommen und in individuelle Handlungsschemata integriert werden.“ (ebd.)

Gleichzeitig macht Fediuk (ebd.) darauf aufmerksam, dass über Bewegung und Sport u. a. eine konstitutionelle Stabilität sowie bessere Konzentrationsfähigkeit herbeigeführt werden können.

An diesen Gedanken anknüpfend, konnten Meseck und Lochny (2010a, S. 89) als Ergebnis der Evaluation eines Golfsportprogramms mit Schülern mit geistiger und körperlicher Behinderung eine positive Beeinflussung des Lernverhaltens sowie eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit attestieren, die sich nicht nur auf den Zeitraum des Trainings beschränkte, sondern auch in den Alltag hineinwirkte.

Höhne (2000, S. 28) sieht eine Bedeutungsperspektive von Bewegung im Kontext des Lernens darin, dass über diese bei den Schülern aktuell auftretende Verhaltensauffälligkeiten und motorische Unruhe reduziert und hierüber Aufmerksamkeitsleistungen erhöht werden können.

Soziale Entwicklung

Die unter Kap. 3.1 beschriebenen Charakteristika von Bewegungssituationen und damit einhergehenden Gelegenheiten für soziales Lernen besitzen grundsätzlich analoge Gültigkeit für Menschen mit und ohne Behinderung. Dennoch erscheinen die Chancen zur Ausbildung von Sozialkompetenzen sowie die sozial-integrativen Wirkungen von Bewegung im Kontext der besonderen Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung als besonders heraushebenswert.

Kosel und Froböse (1999, S. 26) formulieren, dass je nach Art und Schwere der Behinderung die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme für die Betroffenen erschwert sind.

„Die Entwicklung behinderter Kinder verläuft häufig unter so ungünstigen Umweltbedingungen, so daß ihr Sozialverhalten nicht selten negative Züge aufweist. Ungewollt geraten Behinderte immer wieder in das Spannungsfeld zwischen sich und der Gesellschaft, das sich auf Vorurteilen, Unkenntnis und Mißverständnissen aufgebaut hat. Soziabilität als grundlegende Bildungskategorie im Rehabilitations- und Behindertensport beinhaltet für den Behinderten das Erlebnis der Anerkennung in einer Gruppe, durch das sich seinem Verhalten innerhalb dieser Gemeinschaft und gegenüber ihren einzelnen Mitgliedern sozial positive Merkmale einprägen. Auf der Grundlage erworbener sozialer Verhaltensweise in der Sportgruppe bietet der Sport eine Chance zur Anbahnung von Begegnungen mit Nichtbehinderten. Das gegenseitige Sich-kennenlernen im Rahmen gemeinsamer sportlicher Tätigkeiten vermag Spannungen abzubauen und das Verhältnis zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten zu normalisieren.“ (ebd.)

Lehmkuhle (2007, S. 38) sieht in Bewegungs- und konkret Tanzgruppen die Chance für Menschen m. g. B. ihre oftmals kleinen und schwachen sozialen Netzwerke zu erweitern. Entsprechende Freizeitgruppen und -aktivitäten stellen einen Bereich dar, der ihnen Möglichkeiten zur Eingliederung, Interaktion sowie zum Aufbau sozialer Fähigkeiten im Umgang mit anderen Gruppenteilnehmern und zur Entstehung von Kontakten bis hin zu Freundschaften bietet (ebd.).

Aus dem schulischen Kontext heraus betrachtet – aber gleichermaßen für alle Menschen mit und ohne Behinderung zutreffend –, erfordern die speziell bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und geistige Entwicklung gehäuft auftretenden Verhaltensauffälligkeiten in einem besonderen Maße das (gemeinsame) Aufstellen und Einhalten verbindlicher Regeln in Bezug auf individuelle und interaktionistische Handlungsvollzüge. Bewegungssituationen stellen dafür ein natürliches Lernfeld dar, weil hiermit verbundene Anforderungen häufig nur durch Kooperation, gegenseitige Hilfestellungen, freiwillige und aktive Einordnung sowie das Treffen und Akzeptieren sozialer Vereinbarungen (Müller, 2010a, S. 23–24) zu bewältigen sind. In der Regel entscheidet ein prosozialer Umgang, z. B. bei auftretenden Konflikten oder im Fall von Sieg und Niederlage, über die erfolgreiche und Freude bringende Durch- bzw. Weiterführung aktueller und zukünftiger Bewegungsaktivitäten.

Meseck und Lochny (2010a, S. 90–92) bestätigen am Beispiel ihrer Untersuchung (s. o.) entsprechende Annahmen über Veränderungen des Sozialverhaltens. Den Wissenschaftlern zufolge lernen die Schüler im Rahmen des beschriebenen Programms sich in der Öffentlichkeit zu bewegen, Rücksicht auf andere zu nehmen und überwinden ihre Scheu anderen gegenüber. Bei mehreren stark verhaltensauffälligen Schülern zeigen sich deutliche positive Verhaltensänderungen – auch dahingehend, dass deren Ritualinbehandlung eingestellt werden konnte.

In vergleichbarer Weise sehen Baumann et al. (1997, S. 127) „im Judo ein Medium, soziales Verhalten zu beeinflussen“. Im Ergebnis eines langfristigen Trainings mit Jugendlichen m. g. B. und gleichzeitigen Verhaltensauffälligkeiten beschreiben die Autoren neben positiven Entwicklungen im Bereich der Körperkoordination insbesondere verhaltenstherapeutische Wirkungen (ebd., S. 127–129).

Über Bewegungssituationen zeigen sich darüber hinaus deutlich Fähigkeiten und Grenzen einer *jeden* Person, wodurch einerseits unmittelbares Anbieten und Annehmen von Hilfe notwendig ist. Andererseits erfordert dies im Sinne des Einzelnen und der Gruppe

aber insbesondere auch, nach Modifikationen zur Ermöglichung der Teilhabe aller an Aktivitäten zu suchen. Hierdurch finden stete Perspektiv- und Rollenveränderungen statt, mit denen stereotypen Bildern von Mitmenschen begegnet und Respekt und gegenseitige Rücksichtnahme geübt werden können.

Selbst wenn ein Ziel in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung ein Leben in weitestgehender Selbstbestimmung und Unabhängigkeit ist, so bleiben viele Menschen auf punktuelle oder regelmäßige Hilfe durch (Fremd-)Personen angewiesen. Für die Betroffenen stellt dies eine oft als unangenehm empfundene Konfrontation sowohl mit der Behinderung selbst als auch mit diesbezüglichen eigenen und fremden Unsicherheiten dar.

Über natürliche oder intentional „inszenierte“ Situationen, z. B. im Sportunterricht, können Menschen mit Behinderung erleben, dass sie nicht nur einseitig auf Hilfe angewiesen sind, sondern ebenso anderen ihre Hilfe anzubieten vermögen bzw. erhalten sie die Möglichkeit, ihre besonderen Fähigkeiten zu demonstrieren. Für Personen ohne, mit „geringerer“ oder andersartiger Behinderung kann gleichwohl erlebbar gemacht werden, dass bereits kleine Modifikationen bei der Durchführung von Bewegungsaktivitäten (z. B. Regeländerungen, Ausschaltung von Sinnesorganen oder Körperteilen) die vermeintlichen Nachteile einer Behinderung vermindern oder gar auszuschalten vermögen. Auf dieser Basis kann auf allen Seiten ein selbstverständlicherer Umgang mit den „Besonderheiten“ und Bedürfnissen von Menschen erreicht werden.

Während in obigen Ausführungen Bewegung durch ihre „Konstellationen“ Prozesse sozialer Interaktion und sozialen Lernens fördern kann, lassen sich auch indirekte Wirkungen auf das Sozialverhalten und den sozialen Status über die Entwicklung motorischer Kompetenzen benennen.

Van der Schoot (1976, S. 92–93) und Theiß (2005, S. 85, 130) beschreiben zwischen motorischer Leistungsfähigkeit sowie sozialer Anpassung und Kontaktaufnahme bei Kindern m. g. B. eine positive Wechselbeziehung. Van der Schoot (1976, S. 92–93) führt des Weiteren aus, dass Kinder m. g. B. mit guten motorischen Fähig- und Fertigkeiten einen positiven sozialen Status besitzen. Eine relativ hohe Korrelation zwischen soziometrischem Status, Gruppenanerkennung und Motorik erweist sich dabei als unabhängig vom Intelligenzgrad.

Bewegung, Sport und Spiel bieten als ein Lebens- und Handlungsbereich Ansatzpunkte, die aktuellen Leitprinzipien in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen zu verwirklichen. Fediuk (2008a, S. 49) macht darauf aufmerksam, dass das Leben von Förderschülern häufig sowohl aus beeinträchtigungsimmanenten als auch gesellschaftlichen Gründen durch Ausgrenzung und Isolation gekennzeichnet und ihre Partizipation am öffentlichen Leben erschwert ist.

Kaiser et al. (1998, S. 172) verweisen auf eine seltene Teilnahme von Menschen m. g. B. am „alltäglichen und kulturellen Leben der Gesellschaft“ aufgrund dessen, dass es ihnen oft Schwierigkeiten bereitet, „sich frei und sicher im Alltag zu bewegen.“ Dabei sind individuumsbezogene Hindernisse bei der aktiven Teilhabe nicht grundsätzlich auf mangelnde, unabänderliche Voraussetzungen seitens der Personen mit Behinderungen zurückzuführen. Regelmäßig wird in Publikationen auf einen Zusammenhang zwischen eingeschränkten motorischen, sozialen oder kognitiven Kompetenzen von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und mangelnder Bewegungsförderung, Überbehütung, Nicht-Zutrauen und fehlenden häuslichen und außerhäuslichen Gelegenheiten zur Entwicklung entsprechender Fähig- und Fertigkeiten verwiesen (z. B. Eckerlein, 2000, S. 66–67; Froböse, 2002, S. 92; Ayvazoglu, Oh & Kozub, 2006, S. 236; Häfele, 2007, S. 14; Fischer, 2008, S. 117; Schneider, 2009, S. 3).

Im Sinne der beschriebenen Leitprinzipien hebt die BVL (2000, S. 5–6) den Stellenwert von Bewegungs- und Sportaktivitäten als Möglichkeit zur selbstständigen Situationsgestaltung sowie zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung für Menschen m. g. B. hervor. Die Ausbildung motorischer und sozialer Fähig- und Fertigkeiten über Bewegung kann als personenbezogener Kontextfaktor zu einer verstärkten Partizipation am gesellschaftlichen Leben sowie einer selbstbestimmten Lebensführung beitragen. Schuppener et al. (2008, S. 36) erörtern diesbezüglich die Bedeutung sportlicher Aktivitäten zur Entwicklung individueller Möglichkeiten und Kompetenzen, die sowohl das Sporttreiben selbst betreffen, als auch über das sportliche Handeln hinaus von Relevanz für die persönliche Lebensbewältigung sind. Dies veranschaulichend, verweisen Stöppler und Butterweck (2002, S. 13–14) auf die Bedeutung der Bewegungserziehung zur Schulung komplexer Fähig- und Fertigkeiten als Grundlage der Verkehrserziehung, die Schüler m. g. B. als Fußgänger, Radfahrer oder Nutzer öffentlicher Verkehrsmittel zu einer selbstständige(re)n Teilnahme am öffentlichen Leben befähigen können.

Wie durch das Beispiel der Verkehrserziehung bereits angedeutet wird, können über und in Bewegung des Weiteren unterschiedliche Schlüsselqualifikationen, Wissen und Sachkenntnisse angebahnt und ausgebildet werden (Schuppener et al., 2008, S. 36–37), welche zur Partizipation an verschiedenen Prozessen sowie zur Bewältigung gesellschaftlicher und individueller Lebensaufgaben notwendig sind.

Demuth (2001, S. 5–6) konnte bei Erwachsenen m. g. B. nachweisen, dass durch Sport- und Bewegungsaktivitäten im Arbeits- und Freizeitbereich neben der signifikanten Verbesserung motorischer Basiskompetenzen insbesondere lebenspraktische Kompetenzen nach dem Interventionszeitraum am stärksten erhalten bleiben und sieht hierin eine bedeutsame Ressource für die Lebensgestaltung und -zufriedenheit. Auch eine von Meseck und Lochny (2010a, 2010b) durchgeführte Evaluation eines mit Schülern m. g. B. durchgeführten Golfsportprogramms zeigte neben anderen Wirkungen eine Begünstigung der Bewegungsaktivitäten im Alltag (ebd., 2010a, S. 92). Desgleichen stellten Pochstein, Wegner und Rotermund (2010, S. 53) eine erhöhte Selbstständigkeit im Alltag von Athleten m. g. B. fest.

Speziell das Konzept der bewegten Schule kann über seine charakteristische Einbindung des Mediums Bewegung in den Schulalltag einen Beitrag zur Umsetzung genannter Leitprinzipien leisten. Unter anderem helfen bewegungsorientierte Lern- und Erfahrungssituationen im Rahmen des bewegten Unterrichts insbesondere Schülern m. g. B. alltagspraktische Bezüge zugänglich zu machen sowie sich in bestimmten Rollen, Lebens- und Aktivitätsbereichen auszuprobieren. Der Besuch außerschulischer Einrichtungen und Bewegungsangebote (z. B. Verein, Fitnessstudio, Schwimmhalle) schult neben körperlich-motorischen Voraussetzungen Handlungs- und Sozialkompetenzen auf Seiten der Nutzer mit Behinderung (zunehmende selbstständige Nutzung dieser Angebote, Orientierung, Kommunikation u. a.) ebenso wie seitens der Anbieter (z. B. Interaktion mit Menschen mit Behinderung, Unterbreiten behindertenspezifischer Angebote).

In Bezug auf den bereits angedeuteten Aspekt der Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung sehen unter anderem Ferdinand und Fleischmann (2012, S. 178) im Sport ein „geeignetes Medium“ auch der Zielvorstellung der Inklusion näher zu kommen. Aufgrund vielfältiger Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten beschreibt Rheker (2002, S. 48) Bewegung, Spiel und Sport als „ein geeignetes Hand-

lungsfeld für gemeinsame Aktionen von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen“.

Gemeinsames Bewegen in integrativen Sportgruppen, bei Sportwettkämpfen oder -festen eröffnen Gelegenheiten des Eingebundenseins, des Aufbaus sozialer Beziehungen zwischen Personen mit und ohne Behinderungen und des dadurch begünstigten Abbaus vorurteilsbehafteter und stereotyper Vorstellungen über Menschen mit Behinderung (Scheid, 1995, S. 67–179; Fediuk, 2008a, S. 102–103; Brecklinghaus, 2010, S. 16–17; Dinold, 2010, S. 97–98; Dowley, McConkley & Hassan, 2010, S. 74–80).

Basierend auf Untersuchungsergebnissen artikuliert Scheid (2008, S. 149), dass die Möglichkeiten des Miteinanders und der Begegnung im Rahmen von Bewegung und Sport einen für die Inklusion notwendigen positiven Kontext schaffen,

„der auf der einen Seite für Behinderte die Möglichkeit zur Selbsterfahrung und Kompetenzdarstellung gibt und auf der anderen Seite für Nichtbehinderte Gelegenheit bietet, Verhaltensweisen und Leistungsvermögen betroffener Menschen kennen zu lernen und dabei eigene Einstellungen und Erwartungen kritisch zu prüfen.“ (ebd.)

Die Chancen für Perspektiv- und Verhaltensänderungen seitens Personen ohne Behinderung als Grundlage für eine inklusive Gesellschaft werden durch eine Untersuchung von Brecklinghaus (2010, S. 17) im Rahmen des Special Olympics Youth Unified Sports®-Programms bestätigt, als deren Ergebnis sie u. a. formuliert: „80 % of partners reported improved understanding of their peers with intellectual disability, noting that the athletes were ‚just like us‘ (...).“

In Fortführung und Ergänzung berichten Dowling, McConkey und Hassan (2010, S. 74) über das Unified Sports®-Programm:

„As unified athletes (people with intellectual disabilities) and partners (non-disabled players) they train and play together, they have the chance to improve their fitness, their sporting skills and to challenge stereotypes about intellectual disability through direct contact, the development of friendships as well as through the competition and camaraderie of the sports field. Past evaluations suggest that involvement in Unified Sports® promotes growth in athletes' self confidence, social and communication skills enabling them to challenge inequality and discrimination as well as increasing their participation in social relationships.“

Im Rahmen einer eigenen Evaluation des Programms kamen die Autoren (ebd.) zu vergleichbaren Ergebnissen.

Abschließend sei auf Kemper und Treu (2007, S. 38) verwiesen, die in solchen Situationen der Inklusion und Akzeptanz eine wichtige Grundlage für die – im Anschluss thematisierte – Selbst- und Fremdkonzeptentwicklung von Personen mit Behinderung sehen.

Positives Selbstkonzept

Die mit spezifischen Behinderungen einhergehenden kognitiven und/oder körperlichen Einschränkungen und äußerlichen Erscheinungen ebenso wie darauf zurückgehende Stigmatisierungen oder erfahrungseinschränkende Überbehütungstendenzen durch die Umwelt führen bei Menschen mit Behinderung häufig zu einer verstärkt auf Defizite fokussierten Eigen- und Fremdwahrnehmung, die vielfach ein negativeres Selbstkonzept der betroffenen Personen im Vergleich zu Nichtbehinderten zur Folge hat (Haas & Lohmann, 2001, S. 120; Theiß, 2005, S. 71–74; Sauer, Ide & Borchert, 2007, S. 140–141; Kemper & Treu, 2007, S. 31–32, 45–60; Kemper, Lippmann & Teipel, 2010, S. 27).

Des Weiteren beschreibt Theiß (2005, S. 69–70) für Menschen m. g. B. eine mangelnde Fähigkeit zur realistischen und objektiven Einschätzung der eigenen Kompetenzen, welche in Abhängigkeit von der Form der Beeinträchtigung zur Ausprägung eines negativeren aber zum Teil auch eines überhöhten Selbstkonzeptes führt. Aufgrund ihrer Behinderung sei es für diese Personen schwieriger ein klares Selbst- bzw. Körperbild zu entwickeln.

Bewegung und Sport bieten Menschen mit Behinderung – vorausgesetzt sie entsprechen ihren Interessen und Bedürfnissen – einen bedeutsamen Erlebnisraum, der zur Ausbildung eines positiven und realistischen Selbstkonzeptes beitragen kann. Diese These wird sowohl durch Theißs (2005), Kemper und Treus (2007) sowie Schuppeners et al. (2008) Reviews von Untersuchungen als auch eigene Untersuchungen (Theiß, 2005; Kemper & Treu, 2007; Kemper, Lippmann und Teipel, 2010) zur Auswirkung einer Teilnahme von Personen mit Behinderung an Sportprogrammen und -veranstaltungen auf das Selbstkonzept untermauert.

Nach Lehmkuhle (2007, S. 65) erfahren speziell Menschen m. g. B. über Bewegung, „dass sie für das Auslösen bestimmter Effekte verantwortlich sind, da der Umgang mit Aufgaben und verschiedenen Materialien eine Wirkung auslöst, deren Ergebnis sie auf sich selbst zurückführen können“ und dies die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen darstellt.

Ferner bilden für Menschen mit Lern- oder geistiger Behinderung körperlich-motorisch ausgerichtete Lern- und Erfahrungssituationen einerseits einen Bereich, in dem ihre kognitiven Einschränkungen für den Moment der Durchführung partiell in den Hintergrund rücken, da diese bei der Bewältigung einer Aufgabe keine alleinige Relevanz besitzen. Langfristig betrachtet können andererseits bestehende geistige Schwächen durch z. T. gute körperliche Leistungen kompensiert werden (Dinold, 2004, S. 27–28). Auch Theiß (2005, S. 64) verweist auf der Grundlage eigener Untersuchungen darauf, dass Verbesserungen in bestimmten Kompetenzbereichen (z. B. selbstwahrgenommene motorische Kompetenz) Menschen m. g. B. helfen, Verluste in einem anderen Bereich (z. B. selbstwahrgenommene kognitive Kompetenz) auszugleichen und damit ihr Selbstkonzept zu erhöhen.

„Die Teilnahme an einem Bewegungsprogramm kann somit bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung die selbstwahrgenommene Kompetenz bzw. das körperliche Selbstkonzept erhöhen, obwohl das Nichtbeherrschen von Kulturtechniken (...) zu einer reduzierten kognitiven Kompetenz bzw. einem niedrigen akademischen Selbstkonzept führen kann“ (ebd., S. 64).

Im Falle des bewegten Lernens stellt die zusätzliche körperlich-motorische Dimension der Aufgabenstellung eine Möglichkeit dar, Erfolgsmeldungen über mehr als die rein kognitive Problemlösung der Anforderung, welche aufgrund der Beeinträchtigung u. U. Schwierigkeiten bereitet, zu erhalten. Das Gefühl des Erbringens einer Leistung, obwohl ein Teil der Aufgabe möglicherweise (noch) nicht abschließend gelöst wurde, ist bedeutsam für die Wahrnehmung eigener Kompetenzen und damit für die Motivation zur wiederholten Auseinandersetzung mit kognitiven Herausforderungen.

Auch für Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen halten Bewegung und Sport das Selbstkonzept stärkende Ressourcen bereit. Die behinderungsbedingte Ausprägung spezieller Fähig- und Fertigkeiten, wie das souveräne Handling eines Rollstuhls oder die zielsichere Orientierung in der Stadt und beim Torballspiel von Blinden, stellen Bereiche dar, in denen Personen mit Behinderungen ihre besonderen Kompetenzen – auch im Vergleich zu Nichtbehinderten bzw. andersartig Behinderten – erleben. Rudolph (2007, S. 1–2) unterstreicht in seinem Bericht über eine Skisportwoche mit Schülern mit Körperbehinderungen die Bedeutung dieser und ähnlicher sportlicher Aktivitäten aufgrund der erlebten Handlungsfähigkeit:

„Einmal etwas können, was ihm nie zugetraut wurde. Etwas Außergewöhnliches auszuprobieren, das sonst nur den so genannten ‚Normalen‘ vorbehalten ist. Sich selbst auf etwas

einlassen, von dem man vorher nicht weiß, ob es einem gelingen wird. Für unsere Schüler ein großer Schritt zu mehr (...) Selbstvertrauen.“ (ebd.)

Bewegung gestattet Menschen mit Behinderungen somit das Erleben ihrer Selbstwirksamkeit und Kompetenzen als ein Bestandteil für die Ausbildung eines positiven Selbstkonzeptes. Das Kennen der eigenen Fähig- und Fertigkeiten wiederum beschreibt Theiß (2005, S. 76–83) als einen bedeutsamen Einflussfaktor für ein motiviertes Verhalten hin zu Bewegung und Sport.

Befragungen von Fußballspielern mit einer geistigen oder Lernbehinderung ergaben, dass bei diesen Personen eine auf den Sport zurückgehende Zufriedenheit mit dem eigenen Körper, der äußeren Erscheinung, mit der Gesundheit sowie der körperlichen Leistungsfähigkeit festzustellen ist, was zu einem im hohen Maße ausgeprägten positiven körperbezogenen Selbstkonzept führt (Kemper, Lippmann & Teipel, 2010, S. 34–35). Darüber hinaus steht erwiesenermaßen die sportliche Betätigung von Menschen mit Behinderung durch eine vermehrte und veränderte Wahrnehmung, Akzeptanz und Anerkennung der Leistungen durch das Umfeld in Verbindung zu einem positiven emotionalen Selbstkonzept (Kemper & Treu, 2007, S. 77–111) sowie einem positiven wahrgenommenen Fremdkonzept (Kemper, Lippmann & Teipel, 2010, S. 36–38) der Betroffenen.

Psychisch-emotionale Entwicklung

Wie durch die Aussagen zum emotionalen Selbstkonzept bereits angedeutet wurde, kann sich Bewegung in eigener Weise auf die psychisch-emotionale Entwicklung¹⁰ von Menschen mit Behinderung auswirken. Dahingehend steht diese Bedeutungsperspektive zunächst vor allem in enger Kopplung mit bzw. als eine Konsequenz der in den anderen Unterkapiteln beschriebenen Aspekte. Das thematisierte Erleben von Selbstwirksamkeit, gesellschaftlicher Teilhabe und des sozialen Miteinanders, die Ausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungskompetenzen, positive Wahrnehmung des Selbst und durch die Umwelt etc. durch und in Bewegung besitzen letztlich auch eine positive Einflusskraft bis hin zu einer therapeutischen Wirkung im Hinblick auf das psychisch-emotionale Befinden.

¹⁰ Im Gegensatz zu Müllers (2010a) Konzept, wo allein der Begriff *emotionale Entwicklung* Verwendung findet, erfolgt eine inhaltlich erweiterte Betrachtung der *psychisch-emotionalen Entwicklung*, da diese Entwicklungsbereiche im engen Zusammenhang zu sehen sind und auch Müller (ebd.) psychische Aspekte unter dieser Perspektive thematisiert.

Bewegung lässt sich demnach zum einen als eine Ressource in der Auseinandersetzung und Bewältigung der Behinderung beschreiben. Wegner (2002, S. 135) zufolge zeigen empirische Befunde über die Konsequenzen körperlicher Behinderungen, dass diese „das psychische Gleichgewicht stark erschüttern und große Anpassungsprobleme nach sich ziehen“ können. Kosel und Froböse (1999, S. 31) verweisen darauf, dass eine durch Behinderungen

„bedingte mehr oder weniger starke Leistungsminderung und die mit ihr möglicherweise verbundene Hilfsbedürftigkeit“ zu ständigen Frustrationserlebnissen führen können, „die das gesamte Persönlichkeitsgefüge des Behinderten erschüttern. Die Folgen davon sind nicht selten ein vermindertes Selbstwertgefühl und herabgesetztes Selbstbewußtsein, die durchaus mit einer überhöhten Leistungsbereitschaft (...) gepaart sein können.“

Körperliche Aktivität kann mit den ihr eigenen Mitteln Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen, zur Erhaltung und Steigerung der Leistungsfähigkeit beitragen, psychophysische Zustände verbessern und auf die Persönlichkeitsstruktur der Betroffenen „im Sinne einer Festigung des Selbstwertgefühls und Stärkung des Selbstvertrauens“ einwirken (ebd., S. 33). Ferner kann in Bewegung ein Entlastungskanal zum Ausleben von Frustrationen in „angemessener Form“ gesehen werden.

Hoffmann und Ohlert (2002, S. 98) sehen Zielorientierungen des Sports von Menschen mit Behinderung u. a. in Bezug auf die psychische Entwicklung, indem dieser die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Eigenaktivität, Kreativität sowie die Akzeptanz der eigenen Körpersituation unterstützt. Anneken und Schüle (2004, S. 24) gemäß führt Sport „zu einer positiven Lebensbewältigung durch eine realistische Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit.“ Innenmoser (1996, S. 248) konstatiert, dass sportliche Aktivität für Menschen mit Behinderung die Chance bietet, außerhalb therapeutischer Anwendungen Selbstverwirklichung und eine Verbesserung des Wohlbefindens zu erzielen und hierüber die psychische Gesundheit und emotionale Befindlichkeit zu fördern. Weyerer und Kupfer (1996, S. 112–122) präsentieren anhand einer Reihe zitierter Studien Zusammenhänge zwischen Sport und psychischer Gesundheit u. a. auf der Grundlage von Veränderungen der Stimmung und des Wohlbefindens, der Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes.

Zum anderen ist Bewegung aus psychisch-emotionaler Sicht für Menschen mit Behinderung, ebenso wie für alle anderen Menschen, eine „gegenwärtige Verwirklichung von Lebenserfüllung und Lebensfreude“ (Haas, 1987, S. 10). Rheker (2008, S. 164–165)

betont die „emotionale Erlebnisqualität“ von Bewegung, Sport und Spiel insbesondere bei gemeinsamen Aktivitäten in heterogenen Gruppen. Bezug nehmend auf Untersuchungen von Brettschneider und Rheker (1994) verweist Rheker (2008, S. 164) darauf, dass im Hinblick auf Bewegung bei Kindern mit und ohne Behinderung gleichermaßen das Motiv „Spaß haben“ an erster Stelle steht und das emotionale Erleben einen hohen Stellenwert einnimmt. Besondere Erfahrungen im Bewegungsbereich können diesem Bedürfnis nach emotionalem Erleben Rechnung tragen.

Kommunikation und Sprache

Probleme in der Kommunikation und „des Spracherwerbs, des sinnhaften Sprachgebrauchs und der Sprechfähigkeit“ (KMK, 1998, S. 5) können, wie im Förderschwerpunkt Sprache, eine hauptsächliche Form der Beeinträchtigung darstellen oder im Kontext von Kognitions-, Sinnes- und Körperbehinderungen auftreten. Je nach Art und Ausprägungsgrad von Behinderungen sind die Möglichkeiten der Betroffenen zur Kontaktaufnahme und zur Kommunikation im Allgemeinen sowie zur Ausbildung von Sprache im Besonderen mehr oder weniger starken Einschränkungen unterlegen (Kosel & Frobose, 1999, S. 220). Dabei werden die Kommunikations- und Sprachbeeinträchtigungen in der Fachliteratur zum Teil in Verbindung mit bzw. auch als Folge von Wahrnehmungs- und Motorikstörungen beschrieben (z. B. Schilling, 1982, S. 7; Kiphard, 1997, S. 178–179; Lehmkuhle, 2007, S. 59; Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 101–102).

Körper und Bewegung erweisen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus als Medium und „Katalysator“ der Kommunikation und Sprachentwicklung. Schilling (1980, S. 7) beschreibt eine „hohe Kommunikationsfunktion“ des Körpers, welche die Möglichkeit des Zugangs zu Personen m. g. B. und gleichzeitiger Sprachstörung bereitstellt. Ebenso sieht Fediuk (2008a, S. 198) im Körper und insbesondere im Körper in Bewegung

„ein Instrumentarium, um sich mitzuteilen. Auch können wir über die Körpersprache vieles ausdrücken, was wir nicht in Worte fassen können. Besonders bei jenen Menschen, die sich kaum über die gesprochene Sprache verständigen können, ist die Körpersprache ein wichtiger Träger von Botschaften.“

Für Personen mit komplexer Behinderung kann in der Körper- und Bewegungssprache die einzige Kommunikationsfähigkeit bestehen, welche sie in Verbindung mit der Außenwelt treten lässt (Kapustin, 1997, S. 47–48). Bei Menschen m. g. B., aber zum Bei-

spiel auch bei Sinnesbehinderungen, kann Bewegung für die Sprachentwicklung eingesetzt werden, indem verbale Begriffe und konkrete Handlungen bewusst miteinander verbunden werden (Decker, 1995, S. 153). Durch den anschaulichen und handelnden Umgang mit der Umwelt werden Erfahrungen und Vorstellungen entwickelt, die eine maßgebliche Grundlage für die Begriffsbildung darstellen.

Innenmoser (2002b, S. 130) plädiert dafür, Bewegung, Spiel und Sport zur allgemeinen und sprachlichen Kommunikationsverbesserung zu nutzen, um Isolation zu verhindern. Es könne

„durchaus gut gelingen, Bewegung und Sprache miteinander zu verbinden, da im Sport alltagssprachliche und spezielle Sportbegriffe zur Verständigung und zur Erläuterung verwendet und mit klaren und eindeutigen Tätigkeiten verbunden werden. Sie demonstrieren so die Einheit von Sprache und Bewegung.“ (ebd.)

Auch Kiphard (1997, S. 178–179) zufolge kann über Bewegung eine Vielzahl sprachfördernder Lernprozesse in spielerischer Weise initiiert werden. Unter anderem sei es möglich, Tasteindrücke, Empfindungen, Erfahrungen oder Bewegungsfunktionen in ihrer Qualität und Bedeutung zu benennen oder zu beschreiben. Vergleichbar besteht die Möglichkeit bei Satzbildungsschwierigkeiten über das sprachliche Begleiten von Handlungen zu einem besseren Begreifen grammatischer Strukturen beizutragen. Ferner wird über gemeinsame Bewegungserlebnisse das verbale Mitteilungsbedürfnis angeregt, wodurch es zu einer allmählichen Erweiterung des Sprachumfangs kommt. Über eine hier beschriebene „bewegungsinduzierte“ Kommunikation kann Forderungen entsprochen werden, nach denen die Kommunikationsförderung bei Menschen m. g. B. vor allem in Alltagssituationen und als nicht-isolierter Lernbereich stattfinden sollte (z. B. Mühl, 1999b, S. 266).

Kiphard (1997, S. 178–179) beschreibt weiterhin Bezug nehmend auf Sprachentwicklungsrückstände bei Kindern und Jugendlichen die Bedeutung der Psychomotorik für das „Aufholen gesamtmotorischer Defizite“, durch die „verbal-motorische Schwächen mit der Zeit ausgeglichen werden.“ Insbesondere durch die Ausbildung der Hand- und Fingergeschicklichkeit über vielfältige Bewegungsaktivitäten lässt sich aufgrund der Koppelung von Finger- und Mundmotorik das Artikulieren von Lauten, Worten und Sätzen verbessern. Er betont in diesem Zusammenhang allerdings, dass von der Psychomotorik „keine defektorientierte Verbesserung einzelner isolierter Funktionsbereiche“ zu erwarten sei, sondern die basalen ganzheitlichen Förderinterventionen „der auditiv-

perzeptiven, der gesamtmotorischen und emotional-sozialen Entwicklungsanregung, einschließlich der Sprache“, dienen (ebd.).

Lazik und Bittmanns (2002, S. 196) Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen des therapeutischen Kletterns suggerieren bei Kindern m. g. B. und sprachmotorischen Beeinträchtigungen eindeutige Fortschritte. Ihrer Annahme zufolge könnte dieser Effekt auf die starke Konzentration und den gezielten Einsatz von Händen und Füßen und der damit verbundenen Hirndurchblutung zurückgeführt werden.

Vor dem Hintergrund der Einheit von Bewegung, Sprachrhythmus und Sprache betont Kosel (1981a, S. 174) die Relevanz der rhythmisch-musikalischen und sprachlich-rhythmischen Erziehung im Rahmen der Leibeserziehung, in der Sprach- und Sprecherziehung sowie im Musikunterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Dieser Bedeutungszusammenhang kommt auch bei weiteren Formen von Behinderungen in Verbindung mit auftretenden Sprachstörungen zum Tragen. Frommhold und Ülzmann (2003, S. 14) berichten, dass beim Trampolinspringen mit Kindern m. g. B. neben einer nachgewiesenen deutlichen Verbesserung der Motorik durch ein gezieltes Singen und Sprechen während des Springens eine Rhythmisierung der Sprache gefördert werden kann; das Springen diene dabei als „Sprechhilfe“.

Neben der vornehmlich kommunikations- und sprachentwicklungsfördernden Funktion von Bewegung können deren Charakteristika selbst den individuellen kommunikativ-sprachlichen Voraussetzungen von Personen mit Behinderung maßgeblich entsprechen. So stellt Lohmann (2003, S. 93) heraus, dass Bewegungsangebote den Teilnehmern „ermöglichen, gemeinsam handelnd in Kontakt zu kommen und ohne große verbale Fähigkeiten, die bei manchen Schülern mit geistiger Behinderung nicht vorhanden sind, in Kommunikation zu treten.“ Kosel & Froböse (1999, S. 220–221) argumentieren, dass sich für Personen mit Hörschädigungen, deren normaler Spracherwerbsprozess aufgrund der Beeinträchtigung gefährdet oder verhindert ist, im Sport, besonders im Sportspiel, Interaktionen einfacher anbahnen lassen. Kommunikation verlaufe hier großteils sprachfrei auf der Grundlage von Zeichen und Gebärden. Den Personen werde bei einem auf stark non-verbaler Ebene basierenden Informationssystem eine vergleichsweise barrierefreie Teilhabe ermöglicht.

Kesper und Hottinger (2002, S. 135) heben die Bedeutung aktiver Finger- und Fußübungen bei Sprachstörungen vor dem Hintergrund der teilweisen Überschneidung der motorischen Zentren für Sprache, Finger-, Fuß- und Zehenbeweglichkeit auf dem Kor-

tex hervor. Tägliche Fingerübungen können eine deutliche Verbesserung der Sprach- und Graphomotorik bewirken; eine verbesserte Fußmotorik besitzt Einfluss auf die Bewegungssteuerung und Gleichgewichtsreaktionen (ebd.).

Übertragbarkeit aufgeführter Bedeutungsperspektiven von Bewegung auf das Konzept der bewegten Schule

Mit obiger Betrachtung sollte themenbezogen an Müllers (2010a) Vorgehensweise angeknüpft werden, eine Reflexion der Bedeutungsperspektiven von Bewegung als begründungsleitende Basis für die Darstellung eines Konzeptes der bewegten Schule zu nehmen. Die Abschnitte veranschaulichen den „integrierenden Gesamtentwicklungsreiz“ (Kiphard & Huppertz, 1987, S. 15) von Bewegung für Menschen mit Behinderungen und deuten damit die Relevanz der Umsetzung eines Konzeptes wie der bewegten Schule für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (der geistigen Entwicklung) zumindest an.

In die Beleuchtung wurde bewusst ein breites Spektrum an Arrangements und Formen von Bewegung (von allgemeiner körperlicher Aktivität bis hin zu einem engeren und weiteren Sportverständnis) sowie Adressaten- und Altersgruppen einbezogen, die im Detail nicht immer mit konzeptspezifischen Inhalten und Rahmenbedingungen der Bewegung übereinstimmen.

Damit lassen sich die aus unterschiedlichen Kontexten heraus beschriebenen Bedeutungszusammenhänge und Wirkungen, z. B. in Bezug auf die Möglichkeiten der motorischen Entwicklung, keinesfalls als deckungsgleich mit denen des Konzeptes der bewegten Schule setzen. Gemäß der Forschungsergebnisse von Müller und Petzold (2002, 2006a) aus allgemeinbildenden Schulen, beispielsweise, gelingt es im Rahmen der bewegten Schule – speziell im bewegten Unterricht – zwar u. a. Konzentrationsleistungen zu steigern und koordinative Fähigkeiten auszuprägen. Erforderliche Schwellen zur Ausbildung konditioneller Fähigkeiten werden über hier realisierte Aktivitätsformen allerdings im Interventionszeitraum nicht erreicht.

Theoretisch zeigen sich dennoch viele argumentative Anknüpfungspunkte, da das Konzept mit seinen Teilbereichen (s. Abb. 3) Möglichkeiten für die Umsetzung von unterschiedlichsten Bewegungsformen, -intensitäten und -zeiten bietet, die in obigen Ausführungen thematisiert wurden.

Das niedrige Aktivitätsniveau mit den entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten oder die Rahmenbedingungen der Förderschulart, wie z. B. zusätzliche Therapieangebote oder eine Flexibilität im Hinblick auf Inhalte und Zeitfenster (s. Kap. 4.2.6), könnten sich als Chance erweisen, obige Aktivitätsformen in den Schulalltag zu integrieren und erläuterte Potentiale auf vielen Gebieten zu nutzen.

5.3 Bedeutung und Potenzen von Bewegung sowie des Konzeptes bewegte Schule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Es wurde dargelegt, dass sich im Kap. 5.2 beschriebene Zusammenhänge und Wirkungen von Bewegung aus genannten Gründen nicht kongruent auf den Kontext der bewegten Schule übertragen lassen. Neben den auf hermeneutischer Ebene erarbeiteten allgemeinen Betrachtungen der Bedeutung von Bewegung sollen deshalb auf Grundlage der Ergebnisse der empirischen Untersuchung (s. Kap. 1.4.2) an dieser Stelle speziell die Bedeutung der Bewegung und die spezifischen Potenzen des Konzeptes im Rahmen ihrer Umsetzung im FSPgE beleuchtet werden.

Die dem Konzept zugrunde liegenden Annahmen über seine Bedeutung und Wirkungen wurden in allgemeinbildenden Schulen bereits zu unterschiedlichen Teilfragen untersucht und größtenteils bestätigt (s. Kap. 2). In Bezug auf das Konzept nach Müller (2010a) konnte im Design einer Längsschnittstudie mithilfe von Schüler- und Lehrerbefragungen sowie weiteren Testverfahren (motorische, psychologische Tests, Muskelfunktionsdiagnostik, Schulleistungstests u. a.) der Nachweis positiver Veränderungen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen seitens der Schüler, Lehrer bzw. der Schule im Gesamten auf Grundlage der Implementation erbracht werden.

Um den konkreten Blickwinkel für den FSPgE herstellen zu können, wurde das pädagogische Personal in der empirischen Untersuchung um eine Einschätzung der Bedeutung der Bewegung (Item 2.1/s. Anhang A) sowie der Entwicklungstendenz der Schüler (Item 2.2) und des pädagogischen Personals (Item 2.3) im Hinblick auf unterschiedliche Variablen seit der Umsetzung des Konzeptes in der Schule gebeten. Die ausgewählten Variablen orientierten sich an denen, die auch in den allgemeinbildenden Schulen (Müller & Petzold, 2002; 2006a, 2006b, 2006c) sowie Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2005, 2006a) in die empirischen Untersuchungen einbezogen wurden.

Tab. 3. *Einschätzung der Bedeutung von Bewegung (in %)*

	sehr gering	gering	groß	sehr groß	k. A.
körperlich-motorische Entwicklung	0,0	1,5	12,1	84,8	1,5
kognitive Entwicklung	0,0	1,5	33,3	63,6	1,5
soziale Entwicklung	0,0	3,0	33,0	62,1	1,5
emotionale Entwicklung	0,0	4,5	39,4	54,5	1,5
Entwicklung des Selbstkonzeptes	0,0	6,1	34,8	54,5	4,5
Entwicklung der Wahrnehmung	0,0	1,5	13,6	81,8	3,0

Zunächst dokumentieren die Befragungsergebnisse für das Item 2.1 (Tab. 3), dass annähernd alle Befragungsteilnehmer der Bewegung eine „sehr große“ oder „große“ Bedeutung für Kinder und Jugendliche m. g. B. für die sechs aufgeführten Entwicklungsbereiche beimessen. Lediglich einzelne Personen schätzten die Bedeutung von Bewegung als „gering“, kein Befragungsteilnehmer als „sehr gering“ ein.

Als „sehr groß“ bewerteten 84,8 % (n = 56) des pädagogischen Personals die Bedeutung von Bewegung bei Kindern und Jugendlichen m. g. B. für die körperlich-motorische Entwicklung, 81,8 % (n = 54) für die Entwicklung der Wahrnehmung und 63,6 % (n = 42) für die kognitive Entwicklung. Auch für die weiteren drei Entwicklungsbereiche werden in dieser Antwortkategorie Werte über 50,0 % bzw. 60,0 % erreicht.

Eine große Bedeutung der Bewegung attestierten die Befragten vor allem für die emotionale Entwicklung (39,4 %; n = 26), die Entwicklung des Selbstkonzeptes (34,8 %; n = 23) sowie die kognitive Entwicklung (33,3 %; n = 22).

Einzelne Stichprobenteilnehmer gaben an, dass ihrer Meinung nach Bewegung eine geringe Bedeutung für Kinder und Jugendliche m. g. B. besitzt. Die häufigsten Nennungen erfolgten diesbezüglich für die Entwicklung des Selbstkonzeptes (6,1 %; n = 4), die emotionale Entwicklung (4,5 %; n = 3) sowie die kognitive Entwicklung (3,0 %; n = 2) (Dinter, 2012, S. 43).

Die inferenzstatistische Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung zwischen den Personengruppen (Lehrer/PU). Der Kruskal-Wallis-H-Test allerdings zeigt im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Bewertung der Variable „Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung“ (p = 0,049; Anhang D.2/Tab. 10). Anhand der mittleren Rangwerte (Anhang D.2/Tab. 11) wird deutlich, dass das Personal der FSgE 1 am häufigsten der Bewegung eine sehr große oder große Bedeutung für die Entwicklung der Wahrnehmung zuschreibt,

die Lehrer und PU der FSgE 4 am seltensten. Weiterführende inferenzstatistische Ergebnisse können im Anhang D.2 eingesehen werden.

Tab. 4. *Entwicklungstendenz der Schüler seit Umsetzung des Konzeptes (in %)*

	positive Tendenz	negative Tendenz	keine Tendenz	k. A.
Lernmotivation	80,3	0,0	16,7	3,0
Konzentrationsfähigkeit	83,3	0,0	15,2	1,5
Lerninteresse	60,6	0,0	31,8	7,6
Lernergebnisse	65,2	0,0	27,3	7,6
Schulfreude	87,9	0,0	10,6	1,5
Wohlbefinden	90,9	0,0	6,1	3,0
Sozialverhalten	75,8	1,5	18,2	4,5
Aggressivität	71,2	7,6	18,2	3,0
Motorik	93,9	0,0	1,5	4,5
Schüler-Schüler-Verhältnis	68,2	0,0	24,2	7,6
Schüler-Lehrer-Verhältnis	69,7	0,0	22,7	7,6

Zwischen 60,6 % (n = 40) und 93,9 % (n = 62) des pädagogischen Personals gaben im Rahmen der durchgeführten Erhebung an, dass sie bei ihren Schülern für die elf benannten Variablen eine positive Entwicklungstendenz seit der Umsetzung des Konzeptes festgestellt hatten. Zwischen 1,5 % (n = 1) und 31,8 % (n = 21) beobachteten keine Tendenz; lediglich für zwei Variablen (1,5 %; n = 1 bzw. 7,6 %; n = 5) eine negative Tendenz (Tab. 4).

Annähernd alle Befragungsteilnehmer (93,9 %; n = 62) gaben an, seit der Umsetzung des Konzeptes eine positive Entwicklung im Hinblick auf die Motorik festgestellt zu haben, wie sie ebenso z. B. von Ungerer-Röhrich und Beckmann (2002) sowie Müller und Petzold (2006a) an allgemeinbildenden Schulen und von Müller (2006a) an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen nachgewiesen wurde. Dieses Ergebnis stützt und ergänzt Aussagen zur spezifischen Bedeutung von Bewegung und Sport für die motorische Entwicklung von Menschen m. g. B. (z. B. Roob 1980; Haas, 1987; Strüver, 1992; Weiß & Liesen, 1997; Sowa, 2000a; Lehmkuhle, 2007).

In Übereinstimmung mit Ergebnissen von Müller und Petzold (2002, 2006a) und Ungerer-Röhrich und Beckmann (2002) aus allgemeinbildenden Schulen lassen sich auch in den FSgE förderliche Auswirkungen der bewegten Schule auf die soziale Entwicklung dokumentieren. 75,8 % (n = 50) der Lehrer/PU vermerkten eine positive Entwicklungstendenz in Bezug auf das Sozialverhalten der Schüler im Allgemeinen sowie jeweils et-

was über zwei Drittel für einzelne Konstituenten des Sozialverhaltens, wie Aggressivität (71,2 %; n = 47), Schüler-Lehrer-Verhältnis (69,7 %; n = 46) und Schüler-Schüler-Verhältnis (68,2 %; n = 45).

Ferner bestätigt das Antwortverhalten der Befragten einen positiven Einfluss der bewegten Schule auf das Lernverhalten und diesem zugrunde liegenden Teilaspekten der Kognition. 83,3 % (n = 55) der Lehrer/PU vermerkten eine positive Entwicklungstendenz für die Konzentrationsfähigkeit, 80,3 % (n = 53) für die Lernmotivation, 65,2 % (n = 43) in den Lernergebnissen und 60,6 % (n = 40) für das Lerninteresse (Dinter, 2012, S. 119).

Tab. 5. *Einschätzung der Entwicklungstendenz aus Perspektive des pädagogischen Personals (in %)*

	pos. Tendenz	neg. Tendenz	keine Tendenz	k. A.
Arbeitsmotivation	71,2	0,0	24,2	4,5
Belastbarkeit	40,9	4,5	50,0	4,5
berufliche Zufriedenheit	57,6	0,0	36,4	6,1
methodische Vielfalt	89,4	0,0	6,1	4,5
generelles Wohlbefinden	60,6	3,0	31,8	4,5
Lehrer-Lehrer-Verhältnis	37,9	3,0	51,5	7,6
Schulklima	59,1	0,0	33,3	7,6
fachliche Zusammenarbeit	53,0	1,5	37,9	7,6

Ogleich die Datenlage für das pädagogische Personal ein etwas differenzierteres Bild hinsichtlich der jeweiligen Entwicklungstendenz als im Falle der Schüler zeichnet, zeigen die Ergebnisse dennoch, dass mehr als jeder Dritte bis annähernd neun von zehn Befragten einen förderlichen Einfluss für die aufgeführten Variablen feststellen konnte (Tab. 5).

Eine positive Entwicklungstendenz identifizierten die Befragten am häufigsten für die methodische Vielfalt (89,4 %; n = 59), die Arbeitsmotivation (71,2 %; n = 47) und das generelle Wohlbefinden (60,6 %; n = 40). Damit ergibt sich, vergleichbar mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen (Müller & Petzold, 2002; Petzold, 2006b) und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006a), ein förderlicher Einfluss vor allem für unmittelbar auf die berufliche Tätigkeit sowie die Einzelperson bezogene Variablen.

Jeweils noch über die Hälfte der Lehrer/PU erkannte eine positive Entwicklungstendenz für die fachliche Zusammenarbeit, die berufliche Zufriedenheit und das Schulklima. So-

mit finden sich unter Rang vier bis sechs Variablen, die Wirkungen auf die Schule „im Größeren“ und nicht allein die Einzelperson beschreiben. Zusammengenommen lassen sich für die Perspektive des pädagogischen Personals auf das Konzept bewegte Schule zurückgehende Entwicklungspotenzen für alle genannten Bereiche identifizieren.

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass die Implementation der bewegten Schule für die Befragungsteilnehmer in erster Linie mit positiven Veränderungen in Bezug auf methodische und motivationale Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit sowie das – mit Erstgenanntem verknüpfte – persönliche Befinden einhergeht.

Einen etwas geringeren, aber dennoch nachweisbaren, positiven Einfluss scheint die Umsetzung der bewegten Schule auf Aspekte des fachlichen und persönlichen Miteinanders im Kollegium zu besitzen.

Obigen Ausführungen gemäß vermerkte das pädagogische Personal lediglich sehr einzeln und auf einen Teil der Variablen beschränkt, eine negative Entwicklungstendenz seit der Implementation des Konzeptes an der eigenen Schule. 4,5 % (n = 3) sehen eine negative Entwicklungstendenz hinsichtlich der „Belastbarkeit“, die möglicherweise auf ein höheres Engagement im Kontext der bewegten Schule zurückgeht. Eventuell damit und mit weiteren Variablen in Verbindung stehend, ergeben sich negative Auswirkungen auf das „generelle Wohlbefinden“ (3,0 %; n = 2). In Bezug auf die Einschätzung einer negativen Entwicklungstendenz für die Variablen „Lehrer-Lehrer-Verhältnis“¹¹ (3,0 %; n = 2) und „fachliche Zusammenarbeit“ (1,5 %; n = 1) wird vermutet, dass für diese Einzelpersonen die Umsetzung der bewegten Schule mit persönlichen und/oder fachlichen Differenzen einhergeht, die ebenfalls Auswirkungen auf die Belastbarkeit und das Wohlbefinden besitzen können (Dinter, 2012, S. 119–120).

Die Analyse mittels inferenzstatistischer Tests ergab keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Personengruppen und Schulen.

¹¹ Die Formulierung „Lehrer-Lehrer-Verhältnis“ wurde aus der Befragung im Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006b) übernommen, bezog sich jedoch in den FSgE auf das Verhältnis des gesamten pädagogischen Personals, d. h. Lehrer und PU (s. methodenkritische Bemerkungen, Kap. 1.4.2.5).

5.4 Fördernde und hemmende Bedingungen an den Untersuchungsschulen für die Umsetzung des Konzeptes

Zur Formulierung förderschwerpunktspezifischer Empfehlungen ist es erforderlich, die konkreten Bedingungen der FSgE zur Umsetzung der bewegten Schule zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wurden die Stichprobenteilnehmer unter Item 2.4 in einer offenen Frageformulierung zu den fördernden bzw. hemmenden Bedingungen zur Konzeptumsetzung befragt.

Fördernde Bedingungen für die Konzeptumsetzung

Die vorliegenden Antworten zu den fördernden Bedingungen konnten vier Antwortkategorien zugeordnet werden: räumlich-materielle ($n = 58$), didaktisch-methodische ($n = 57$), personelle/personale ($n = 19$) und zeitlich-organisatorische Bedingungen ($n = 15$).¹²

Die Angaben der Lehrer/PU zu den *räumlich-materiellen Bedingungen* umfassten einerseits in Mehrfachform allgemein gehaltene Formulierungen (z. B. „ausreichend Material“ [10102], „gute räumliche und materielle Ausstattung“ [60612], „weiträumiges Schulgelände“ [50512], „Finanzen“ [10110]) und andererseits detailliertere Ausführungen (z. B. „Skater, Roller, Fahrräder“ [10104]; „gut ausgestattete Räume, z. B. Lehrschwimmbcken, Sauna, Fachkabinette, Räumlichkeiten hell und freundlich“ [20203]; „weiträumiges Außengelände, großzügige Klassenzimmer, gute Lehrmittelausstattung, viele Spiel- und Sportgeräte“ [50505]; „Tanz- und Bewegungsraum im Schulanbau, neuer Spielplatz, große Turnhalle, Bewegungsbad“ [20214]; „großzügiges ebenerdiges Schulgebäude“ [50512]).

Der Kruskal-Wallis-H-Test zeigt im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Häufigkeit der Benennung fördernder räumlich-materieller Bedingungen ($p = 0,001$; Anhang D.3/Tab. 16). Die mittleren Rangwerte in Anhang D.3/Tab. 17 veranschaulichen, dass von Befragungsteilnehmern der FSgE 3 am häufigsten fördernde räumlich-materielle Bedingungen für die Umsetzung der bewegten Schule benannt wurden, an der FSgE 4 am seltensten. Signifikante Stichprobenunterschiede ergaben sich im Vergleich der Schulen FSgE 2/4 ($p = 0,021$; Anhang D.3/Tab. 18), FSgE 3/4

¹² Die Untersuchungsergebnisse zum Item 2.4 werden nach Dinter (2012, S. 48–56) aufgeführt. Zum Teil erfolgen zur weiteren Veranschaulichung Verweise auf Darstellungen im Anhang.

($p = 0,000$; Anhang D.3/Tab. 20) sowie FSgE 1/4 ($p = 0,002$; Anhang D.3/Tab. 22), wo im Vergleich zur FSgE 4 jeweils signifikant häufiger räumlich-materielle Bedingungen als fördernde Bedingungen aufgeführt wurden.

Möglicherweise kommt es zu diesem Ergebnis, weil das Personal an der FSgE 4 im Vergleich zu den anderen Bedingungen den räumlich-materiellen Bedingungen eine geringere Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung der bewegten Schule beimisst. Eine „schlechte“ räumlich-materielle Ausstattung an der Schule kann als Begründung kaum geltend gemacht werden, da zahlreiche Nennungen auf diesbezüglich gute Bedingungen hinweisen; lediglich die derzeit defekte Schwimmhalle stellt sich als „Hindernis“ dar.

In Bezug auf die *didaktisch-methodischen Bedingungen* ist festzustellen, dass sich ein Großteil der getroffenen Aussagen grob in zwei Antwortbereiche untergliedern lässt. Einerseits bezieht sich die Mehrzahl der Aussagen auf Inhalte, d. h. konkrete Angebote und Aktivitäten, die sich weitgehend den Bereichen der bewegten Schule zuordnen lassen:

- Schulsport (z. B. „AG-Angebote im Sport, Rhythmik“ [10104], „vielfältige Angebote an Arbeitsgemeinschaften“ [60601], „hoher Sportanteil“ [20224], „Teilnahme an verschiedenen sportlichen Wettkämpfen (regional)“ [60610], „rege Teilnahme an zahlreichen sportlichen Veranstaltungen im Landkreis“ [50512], „Schwimmunterricht“ [20201], „Sportabzeichen“ [10106])
- bewegtes Schulleben (z. B. „Morgensport“ [20221], „Ganztagsangebote im Sport“ [50515], „außerunterrichtliches Sportangebot“ [20201], „Bewegungs- und Spielfeste“ [10106], „Spiel- und Sportfeste, Wandertage, Exkursionen, Landheimfahrten“ [20211])
- bewegte Pause (z. B. „verschiedene Aktivpausen“ [60601], „Hofpause“ [20223], „Bewegte Pausen“ [20210])
- bewegter Unterricht (z. B. „Projekte mit viel Bewegung“ [10106], „Bewegtes Lernen (Psychomotorik im Sportraum) + Kolleginnen Mathe/Deutsch“ [20210]).

Auch wenn an dieser Stelle nur exemplarisch veranschaulichende Antworten dargestellt werden können, ergab die Analyse der Anzahl der Nennungen dieser bzw. vergleichbarer Aussagen, dass mit weitem Abstand Angebote und Aktivitäten im Rahmen des Schulsports und an zweiter Stelle des bewegten Schullebens benannt werden. Nennungen von Bewegungsaktivitäten im Unterricht, speziell das bewegte Lernen, bleiben

die Ausnahme und konzentrieren sich stark auf nur eine der teilnehmenden Schulen (Dinter, 2012, S. 52).

Andererseits werden von Stichprobenteilnehmern vereinzelt didaktisch-methodische Rahmenbedingungen und Organisationsformen benannt, die für die Schule bzw. die Arbeit der Lehrer/PU offensichtlich förderlich sind, um das Konzept umsetzen zu können. So werden von mehreren Befragungsteilnehmern die Strukturierung als Ganztagschule sowie der „Gestaltungsfreiraum in der Studentafel und förderpädagog. Freizeitgest.“ [50511] oder die „Möglichkeit der ind. Unterrichtsgestaltung“ [60603] als förderliche Bedingungen beschrieben. Damit sind die Strukturierung als Ganztagschule sowie die Gestaltungsfreiräume, die der förderschulartspezifische Lehrplan und die Schulorganisation dem pädagogischen Personal einräumen, als besondere Möglichkeiten dieser Schulen zur Umsetzung des Konzeptes zu bewerten.

Als für die Umsetzung der bewegten Schule förderliche *personelle/personale Bedingungen* sahen die Befragten vor allem das „Interesse der Kollegen“ [10107], „Verständnis der Kollegen“ [20219], die „Teamfähigkeit des Kollegiums“ [10103], „Offenheit der Kollegen für Ideen“ [20213], „große Akzeptanz unter den Kollegen“ [50504], „positive Atmosph. im Kollegium“ [50506], d. h. eine positive Grundhaltung des Personals gegenüber dem Konzept und im Miteinander. Darüber hinaus benannt wurden u. a.: „erfahrenes geschultes Personal“ [10108], „ausgebildete Sportlehrer“ [60612], „Austausch Methodenvielfalt“ [20201], „Bewegungsfreude der Schule“ [50508], „prima Schulklima“ [50505], „sportlich motivierte Schüler“ [20224].

Von den Stichprobenteilnehmern aufgeführte förderliche *zeitlich-organisatorische Bedingungen* umfassen vor allem Aspekte, die sich dem besonderen Organisationsrahmen der Förderschulart (s. Kap. 4.2.6) zuordnen lassen (z. B. „Klassen mit kleinen Schülerzahlen“ [50505], „flexibler Stundenplan“ [50509], „indiv. bewegungsaktiver Unterricht organis. möglich“ [50515], „Möglichkeit der ind. Unterrichtsgestaltung“ [60603], „Mobilität durch Schulbus“ [50512], „Gestaltungsfreiraum in der Studentafel und förderpädagog. Freizeitgest.“ [50511]) oder – mit Ersterem in Verbindung stehend – „Blockunterricht mit geplanten Bewegungspausen“ [20216]. Darüber hinaus finden sich in dieser Antwortkategorie auch mehrfach Bezüge zur Strukturierung als Ganztagschule bzw. zu (Ganztags-)Angeboten, die im Rahmen der Expertenbefragung den zeitlich-organisatorischen Bedingungen zugeordnet wurden, z. B.: „GTA-Angebote“ [20218], „GTA-Konzeption mit Tageseinteilung“ [60612], „Praxistage in der Werkstufe“ [20216].

Hemmende Bedingungen für die Konzeptumsetzung

Die Antworten zu den hemmenden Bedingungen („Hindernisse“) für die Umsetzung der bewegten Schule ließen sich den gleichen Antwortkategorien zuordnen: räumlich-materielle (n = 19), personelle/personale Bedingungen (n = 19), zeitlich-organisatorische Bedingungen (n = 13), didaktisch-methodische Bedingungen (n = 6).

Als hemmende *räumlich-materielle Bedingungen* wurden von den Stichprobenteilnehmern nicht vorhandene bzw. unzureichende Räumlichkeiten und Ausstattungen sowie das Problem der Erreichbarkeit von Sportstätten bzw. Bewegungsräumen benannt, wie z. B.: „Sporthalle fehlt“ [10103], „kleines Außengelände“ [10107], „Turnhalle und Sportplatz sowie Schwimmhalle zu weit entfernt“ [60601], „Stühle zu starr für Schüler (dynamische bzw. alternative Sitzgelegenheiten fehlen)“ [20220], „Schwimmhalle defekt“ [50504], „Therapiebecken für Schwerstbehinderte fehlt“ [10105], „noch zu wenig Möglichkeiten für basale Erfahrungen (Tastspiele an Wand, Spiegel fehlen)“ [20224].

Mehrfachnennungen liegen vor allem für (temporäre) schulspezifische hemmende Bedingungen vor, wie im Falle der fehlenden/weit entfernten Sporthalle oder der defekten Schwimmhalle. Somit ist die Zahl verschiedener hier benannter räumlich-materieller „Hindernisse“ als eher gering einzustufen, auch wenn z. B. eine fehlende Sporthalle eine massive Einschränkung für die Förderung von Bewegung und Sport an der betroffenen Schule darstellt.

Als hemmende *personelle/personale Bedingungen* für die Umsetzung der bewegten Schule nannten die Stichprobenteilnehmer am häufigsten überaltertes, fehlendes oder das Konzept unzureichend umsetzendes Personal, z. B.: „Personalmangel“ [20212], „zur Nutzung der Turnhalle in allen Pausen fehlt teilweise Personal“ [20203], „Kollegium überaltert“ [20218], „Alter der Kollegen“ [20217], „Einsicht der Schulleiterin“ [20209], „nicht jeder Unterricht enthält genügend Möglichkeiten zur Bewegungsförderung (Reserven liegen bei jeweiligen Kollegen)“ [60610], „indiv. Umsetzung d. Möglichkeiten, posit. Ansätze bedürfen häufiger Motivation“ [50508]. Ferner wurden als hemmende Bedingungen mehrfach die Interessenlosigkeit und die mangelnde Mitarbeit der Eltern aufgeführt.

Die inferenzstatistische Analyse ergab im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Häufigkeit der Benennung personeller/personaler Hemmnisse ($p = 0,031$; Anhang D.3/Tab. 24). Gemäß der mittleren Rangwerte benannten Leh-

rer/PU der FSgE 1 am häufigsten dieser Kategorie zuzuordnende hemmende Bedingungen, Befragungsteilnehmer der FSgE 2 am wenigsten (Anhang D.3/Tab. 25). Signifikante Stichprobenunterschiede zeigten sich zwischen den Schulen FSgE 2/3 ($p = 0,020$; Anhang D.3/Tab. 26) sowie FSgE 2/1 ($p = 0,015$; Anhang D.3/Tab. 28).

Als für die bewegte Schule hemmende *zeitlich-organisatorische Bedingungen* benannten die Befragten in mehreren Aussagen Zeitmangel. Jeweils zweimal wurden zu kurze Pausen bzw. Absagen oder Einschränkungen von Angeboten aufgeführt. Einzelnenennungen umfassten: „trotz aller Mühe erlaubt der Stundenplan nicht immer genügend Freiraum für Bewegung“ [60609], „striktes Halten an Stundenpläne“ [50509], „organisatorischer Aufwand durch Busbereitstellung, Beantragung“ [50501], „altersübergreifende od. Interessengruppen bilden fällt schwer > Org. der Gruppen“ [50511]. Im Vergleich verdeutlichen die beiden ersteren Nennungen, dass durch zeitlich-organisatorische Veränderungen (flexiblere Unterrichtsgestaltung, Tagesstrukturen) gepaart mit personellen Einstellungen möglicherweise mehr Chancen für Bewegungsförderung im Alltag eröffnet werden könnten.

Als hemmende *didaktisch-methodische Bedingungen* benannten die Befragten im weiteren Sinne die (unzureichende) Art und Weise der Umsetzung des Konzeptes durch einzelne Pädagogen oder durch die Schule als Ganzes, z. B.: „zu viel Unterricht im Klassenzimmer“ [20202], „mehr Bewegungs- und Selbstbestimmungsvarianten innerhalb des Schulalltags“ [20210], „Bewegtes Schulleben (Elternarbeit ja, aber noch zu wenig Einbezug)“ [20210], „mehr Nutzung für bewegten Unterricht d. Sporthalle, Flure, Pezzibälle“ [20220], „zu hohe Fixierung Sport = Bewegung“ [20224], „Gestaltung der Angebote erfolgt noch zu wenig gezielt, bewusst und gut abgesprochen“ [50511]. Das Antwortverhalten indiziert, dass sich nach Meinung der Befragten der Fokus einerseits stärker auf regelmäßige und abgestimmte Angebote und andererseits auch auf (Teil-) Bereiche jenseits des Schulsports, z. B. den bewegten Unterricht, richten sollte.

5.5 Ziele des Konzeptes im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die von Müller (2010a, S. 42–46) für das Konzept der bewegten Schule formulierten Zielstellungen (s. Kap. 3.2) haben vor dem Hintergrund der abgebildeten pädagogischen Rahmenbedingungen (s. Kap. 4.2) sowie der Bedeutungsperspektiven von Be-

wegung (s. Kap. 5.2) für den FSPgE Bestand. Jedoch kommen ausgewählte Ziele, wie nachfolgend erläutert wird, in erweiterten Kontexten, mit speziellen Schwerpunktsetzungen sowie graduellen Abstufungen zum Tragen und sind stärker in Abhängigkeit von den heterogenen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zu sehen.

Die Hauptzielstellung der Befähigung der Schüler zur individuellen Handlungskompetenz erhält im Zusammenhang mit im Kap. 4.2.3 dargestellten Zielen und Aufgaben schulischer Bildung im FSPgE ein besonderes Gewicht. Wie in Kap. 5.2 sowie nachfolgenden Kapiteln veranschaulicht wird, kann die Ausbildung von Handlungskompetenzen über Bewegung die Umsetzung der spezifischen Leitprinzipien Empowerment, Partizipation und Inklusion ebenso wie eine bestmögliche selbstbestimmte Lebensführung von Schülern mit dem FSPgE unterstützen. Gleichmaßen ist der Stellenwert der Bewegung zur Entwicklung von Sozialkompetenzen, des Selbstkonzeptes sowie für die psychisch-emotionale Entwicklung im Kontext von Schülern m. g. B. speziell zu unterstreichen.

Das Teilziel der Förderung der sinnlichen Wahrnehmung und des Sammelns von körper- und umweltbezogenen Primärerfahrungen durch die Bewegungserziehung besitzt ebenfalls eine gesondert hervorhebenswerte Bedeutung für die Arbeit mit Schülern mit dem FSPgE. Allerdings ist die von Müller (2010a, S. 42) aufgeführte Zielkonkretisierung der differenzierten Wahrnehmung von Anspannung und Entspannung in ihrem Anspruch nicht auf alle Schüler mit dem FSPgE übertragbar. Vielmehr stehen eine Förderung der allgemeinen Wahrnehmungsfähigkeit sowie das spezielle Ansprechen der grundlegenden Wahrnehmungssysteme (taktile, kinästhetische, vestibuläre Wahrnehmung) als Basis der sensorischen Integration, besonders bei Schülern mit Komplexer Behinderung, betonter im Vordergrund.

In gleicher Weise sind die Teilzielstellungen in Bezug auf die Ausbildung koordinativer Fähigkeiten in ihrem Anspruchsniveau und Differenzierungsgrad, ausgehend von den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler, ggf. anzupassen bzw. zu reduzieren. So kann bspw. nicht für alle Schüler die Teilzielstellung eines differenzierten Bewegens der Finger (und Hände) formuliert werden, wohl jedoch alternative Bewegungsformen mit einem geringeren Anspruch an die Feinmotorik (s. dazu die Ausführungen im Kap. 5.7.1.3).

Als letzte Modifikation der von Müller benannten Teilzielstellungen sollte mit Schülern mit dem FSPgE nicht allein die stärkere Einbeziehung des kinästhetischen Analysators

zur zusätzlichen Informationsgewinnung angeführt werden. Ausgehend von den Charakteristika der kognitiven Entwicklung und den Lernvoraussetzungen von Menschen m. g. B. (s. Kap. 4.2.2.2) wäre hier die Zielstellung anzuführen, den „Bewegungssinn“ (Müller, 2010a, S. 43) als primären Informationszugang für Lernprozesse zu nutzen und „Bewegung als durchgängiges Unterrichtsprinzip zu begreifen“ (Seidl-Jerschabek, 2000, S. 118), wie später nochmals im Kapitel zum bewegten Lernen illustriert wird (Kap. 5.7.1.1).

5.6 Konzeptionelle Abstimmung des „Hauses der bewegten Schule“

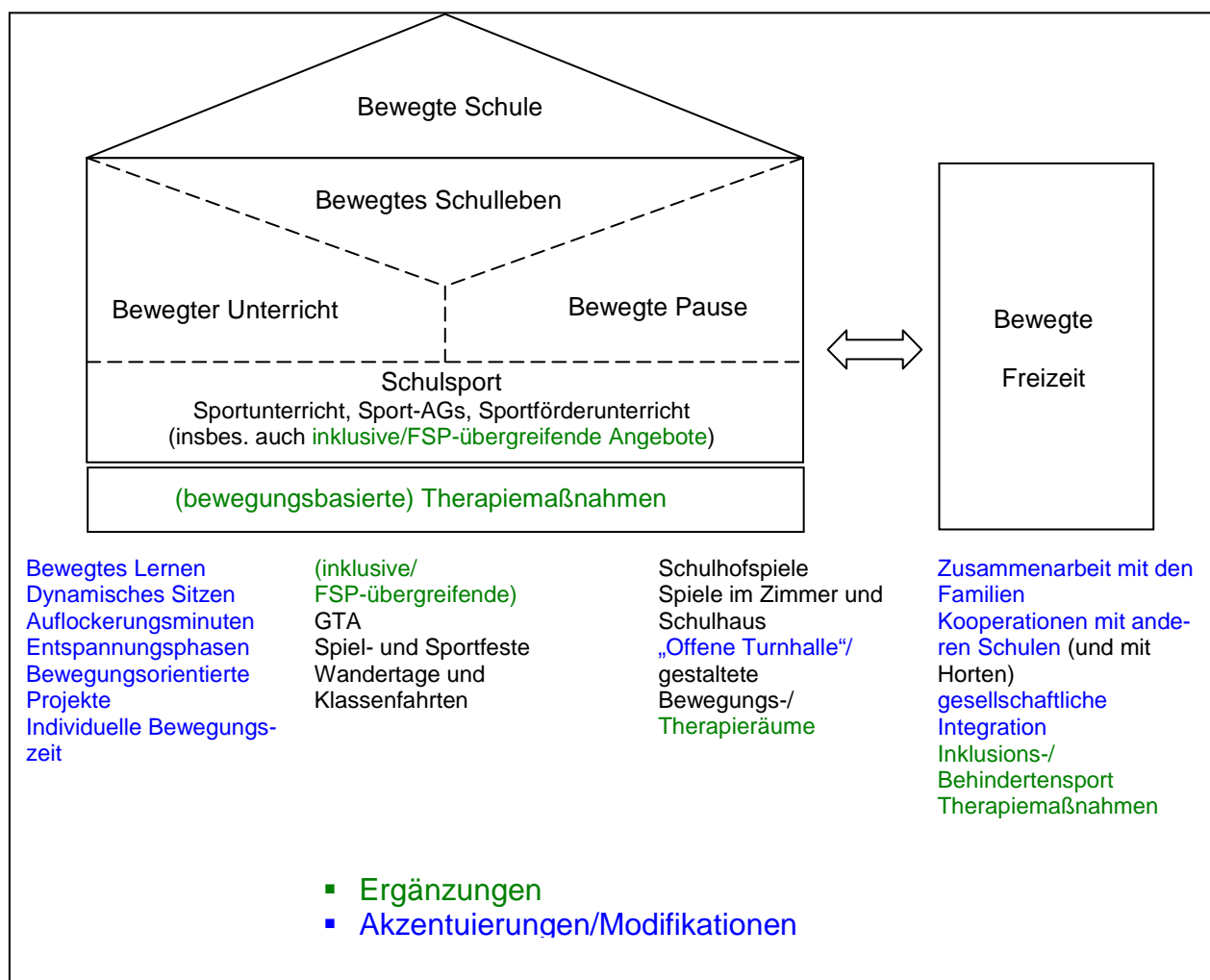


Abb. 6. Ergänzungen, Akzentuierungen und Modifikationen der Konzeptbereiche für den FSPgE (nach einer Darstellung der bewegten Schule von Müller & Petzold, 2013)

Zur Veranschaulichung des Konzeptes der bewegten Schule wird die grafische Darstellung eines „Hauses der bewegten Schule“ verwendet (s. Kap. 3.3/Abb. 3). In konzeptionellen Weiterentwicklungen bzw. Übertragungen (Müller & Petzold, 2006a; Müller,

2008a, 2009, 2010b) greifen die Autoren diese Präsentationsform jeweils mit erforderlichen Anpassungen auf. Als bewährtes Darstellungsinstrument erfolgt dies im Anschluss gleichermaßen für die bewegte Schule im Kontext des FSPgE (s. Abb. 6). Die Bestimmung der Überarbeitungen ergibt sich sowohl aus den Untersuchungsergebnissen als auch den literaturbasierten Ausführungen in der Dissertation. Im Detail werden herausgestellte Umsetzungsprobleme und der daraus abzuleitende Abstimmungsbedarf des Konzeptes in den Kapiteln zu den Bereichen der bewegten Schule thematisiert (s. Kap. 5.7).

Im bzw. unterhalb des Hauses schwarz markierte (Teil-)Bereiche der bewegten Pause, des bewegten Schullebens und des Schulsports werden gemäß der Untersuchungsergebnisse von den Schulen in quantitativ hohem Maße realisiert und keine oder wenige diesbezügliche Umsetzungsprobleme beschrieben (s. z. B. Anhang C.2/Tab. 9, Anhang D.6/Tab. 30). Dies erlaubt die Ableitung, dass für diese Bereiche von einer grundsätzlichen Übertragbarkeit bereits vorliegender konzeptioneller Empfehlungen und keinem wesentlichen Überarbeitungsbedarf ausgegangen werden kann.

Gleichwohl wurden im Einzelnen auf Grundlage der Befragungsergebnisse und/oder der Charakteristika der Bildung und Erziehung im FSPgE Ansatzpunkte für förderschwerpunktspezifische didaktisch-methodische Empfehlungen identifiziert. Für Kooperationen mit dem Hort erfolgt eine Darstellung in Klammern, da diese in Form des Konzeptverständnisses aufgrund der Organisation der Schulart in den befragten FSgE nicht zum Tragen kommen, und in Hinsicht auf eine sehr geringe Rate inklusiver Beschulung von Schülern m. g. B. vorerst an dieser Stelle nicht gesondert behandelt werden. Mit Blick auf die Übertragbarkeit auf ein inklusives Schulsetting bleibt dieser Teilbereich jedoch in der Abbildung enthalten.

Entsprechend der Farblegende sind im FSPgE grün gekennzeichnete *Ergänzungen* vorzunehmen, da diese in konzeptionellen Betrachtungen aus Perspektive allgemeinbildender Schulen keine Berücksichtigung finden, jedoch Besonderheiten für den FSPgE darstellen.

Zunächst müssen in das Konzept für den FSPgE an den angegebenen Stellen (bewegungsbasierte) Therapiemaßnahmen einbezogen werden. Dahingehende Angebote (z. B. Physio-, Ergo-, Mototherapie, Sensorische Integration) sind für viele Schüler m. g. B. phasenweise oder permanent medizinisch-diagnostisch indizierter Bestandteil des schulischen Förderplans sowie des außerschulischen Alltages. Des Weiteren wer-

den der Unterricht, der Schulsport und das Schulleben an vielen FSgE durch weitere fakultative therapeutisch orientierte Angebote, wie Psychomotorik, Reit-, Schwimmtherapie u. a. ergänzt und unterstützt (s. Kap. 4.2.6, Anhang C.2/Tab. 9). Darüber hinaus besuchen Schüler im Freizeitbereich auch auf Eigeninitiative der Familie hin Therapiemaßnahmen, die gleichermaßen zur individuellen Entwicklungsförderung sowie zum freudvollen Erleben von Bewegung beitragen.

Speziell für medizinisch verordnete Therapiemaßnahmen sollte allerdings keine Einordnung als gezielte, an alle Schüler adressierte Angebote im Kontext der bewegten Schule erfolgen, da diese im FSPgE einer konzeptunabhängigen Integration in den Schulalltag unterliegen und jeweils nur bei einem Teil der Schüler auf Basis von Verschreibungen Anwendung finden. Fischer (2008, S. 49) tritt dafür ein, im FSPgE therapeutische Ansätze und Maßnahmen klar von Bildung und Erziehung abzugrenzen. Dennoch bedürfen solche Maßnahmen der Berücksichtigung im Konzept der bewegten Schule, da sie einerseits das Bewegungsangebot an den Schulen um für betroffene Schüler bedeutsame und bereichernde Maßnahmen ergänzen, damit Voraussetzungen für deren Partizipation am (Schul-)Alltag schaffen und als ein untergeordneter „konzeptioneller Baustein“ helfen, Zielstellungen der bewegten Schule im FSPgE zu realisieren.

Aus diesem Grund werden (bewegungsbasierte) Therapiemaßnahmen in der Abbildung als separates, aber dennoch dazugehöriges „Fundament“ dargestellt und auch im Freizeitbereich aufgeführt. Andererseits ist von den Pädagogen im Rahmen didaktisch-methodischer Überlegungen zur bewegten Schule stets darauf Rücksicht zu nehmen, dass Therapiemaßnahmen im Tagesverlauf stattfinden und für einzelne Schüler möglicherweise mit einer hohen körperlichen und teils kognitiven Beanspruchung einhergehen, die in Kombination mit weiteren Angeboten sowie ohne Einräumung ggf. benötigter Erholungsphasen zu Überlastungen oder Kontraindikationen führen können.

In diesem Zusammenhang soll die Notwendigkeit und gleichzeitige besondere Chance der FSgE herausgestellt werden, mit Therapeuten und weiterem an der Schule tätigen Fachpersonal in Bezug auf Fragestellungen zur bewegten Schule in einen Expertenaustausch zu treten und ein kooperatives Handeln im Sinne des Konzeptes anzustreben, von dem Synergieeffekte ausgehen. Punktuell wird auf diesen Aspekt in Kap. 5.7 eingegangen. Ausführlich behandeln Sowa und Rischmüller (1996) Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Pädagogik und Therapie an Förderschulen.

Währenddessen die Rolle von Therapiemaßnahmen herausgearbeitet wurde, soll an dieser Stelle betont werden, dass die Umsetzung der bewegten Schule im FSPgE nicht in erster Linie mit Therapiemaßnahmen und vereinzelten Aktivitäten aus den Bereichen des Schulsports/-lebens gleichzusetzen ist (s. auch oben), die oftmals ebenso an Förderschulen ohne bewegungsbetontes Schulprofil Bestandteil des Schulalltages sind. Diese Tendenz der Schulen, ohnehin in den pädagogischen Alltag verankerte Angebote in Verbindung mit der Projektteilnahme als gezielte Maßnahmen im Kontext der bewegten Schule auszulegen, konnte in der empirischen Untersuchung herausgestellt werden (Dinter, 2012, S. 89–90, 124). Auch Weichert (2001, S. 358) übt Kritik, dass an vielen Förderschulen Sport- und Therapiestunden als ausreichender Bewegungsansatz für die Schüler angesehen werden. Demgegenüber wird in vielen Publikationen die Bedeutung von Bewegung und Sport (an Schulen) für Menschen mit Behinderung jenseits von Therapieverständnis und -intention oder einzelner Sportstunden hervorgehoben (u. a. Sowa, 2000a; Weichert, 2001; Fediuk, 2008b; Wegner & Schulke, 2010a, 2010b).

Abgesehen von der Ergänzung des Konzeptes um Therapiemaßnahmen sind die oftmals zusätzlich zur Sporthalle vorhandenen Bewegungs- und Therapieräume (inkl. Schwimmbecken) als besondere konzeptunterstützende Verhältnisse der FSgE zu berücksichtigen. Diese bieten sich neben der Nutzung für Therapie- und Fördermaßnahmen speziell für die Öffnung in der Pause (s. Kap. 5.7.2) und Angebote im gesamten Schulalltag an.

Außerschulische Bewegungsaktivitäten im Rahmen des Schulsports und -lebens finden an den an der Untersuchung beteiligten Schulen fast ausschließlich förderschwerpunkt-spezifisch statt, vereinzelt in förderschwerpunktübergreifender Form, nur im Ausnahmefall in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen (Dinter, 2012, S. 30; s. Anhang C.2/Tab. 9/B4), weshalb der Vorschlag zur Ergänzung um inklusive und förderschwerpunktübergreifende Angebote erfolgt.

In Bezug auf die außerschulische Freizeit sind konzeptionelle Ergänzungen für den FSPgE hinsichtlich spezieller Angebote des Behinderten- und Inklusionssports erforderlich, wobei sich hierfür in der Praxis derzeit noch erhebliche Umsetzungsprobleme zeigen (s. Kap. 5.7.4). Zur Unterstützung des Leitprinzips der Inklusion sollten von Seiten aller bewegten Schulen zukünftig Ergänzungen um entsprechende inklusive Veranstaltungen angestrebt und für den Freizeitbereich dazu notwendige Angebote und Rah-

menbedingungen, z. B. durch Institutionen des organisierten Sports, geschaffen werden.

In der Abbildung blau markierte Teilbereiche der bewegten Schule wurden einerseits als solche herausgearbeitet, die in den Untersuchungsschulen in vergleichsweise geringem Umfang im Schulalltag praktiziert werden (Dinter, 2012, S. 121–128; s. Kap. 5.7.1–5.7.4), wodurch sich der Bedarf für zukünftige *Akzentuierungen* im Rahmen des Konzeptes und seiner Praxisimplementation ergeben kann.

Insbesondere die Teilbereiche des bewegten Unterrichts – denen vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler, didaktisch-methodischer Grundsätze für den FSPgE sowie der Bedeutung von Bewegung für das kognitive Lernen und weiterer Entwicklungsbereiche besondere Bildungspotentiale beizumessen sind – erfahren an den Untersuchungsschulen eine insgesamt geringe und mehrheitlich durch Einzelpersonen realisierte Umsetzung.

Forschungsmethodisch resultiert aus dieser Situation eine begrenzte Aussagemöglichkeit zur Eignung und damit zum eventuellen Modifikationsbedarf, da viele Teilbereiche vom pädagogischen Personal häufig als geeignet (aber ebenso teilweise als ungeeignet) eingeschätzt, jedoch gleichzeitig von einer unterschiedlich hohen Prozentzahl der Lehrer/PU noch nicht ausprobiert wurde (s. Dinter, 2012, S. 123–124; Anhang D.8/Tab. 33, Anhang D.10/Tab. 58, Anhang D.13/Tab. 77). Von daher wären diese Teilbereiche in Zukunft zunächst verbindlicher und stärker – im Sinne der Umsetzung durch das gesamte Kollegium – über das Projekt sowie weitere Maßnahmen in den Schulen zu implementieren, bevor Forschungsaufträge für weiterführende Untersuchungen oder konzeptionelle Empfehlungen ausgegeben werden. Nur so ergibt sich ein realistischer Einblick in Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung bereits vorliegender Konzeptempfehlungen im FSPgE sowie weiterer Förderschwerpunkte.

Andererseits konnten für ausgewählte Teilbereiche mit blauer Kennzeichnung (bes. dynamisches Sitzen, individuelle Bewegungszeit) durch die empirische Untersuchung mehr oder minder ausgeprägte Umsetzungsschwierigkeiten sowie im Einzelfall eine nur begrenzte Eignung festgestellt werden. Daraus resultiert ein Bedarf für *Modifikationen* bzw. auf den FSPgE abgestimmten didaktisch-methodischen Empfehlungen (s. z. B. Anhang D.6/Tab. 30, Anhang D.10/Tab. 58, Kap. 5.7.1.2).

5.7 Didaktisch-methodische Empfehlungen, Ergänzungen, Akzentuierungen und Modifikationen für die konzeptionellen Bereiche

5.7.1 Bewegter Unterricht

5.7.1.1 Bewegtes Lernen

Mit dem langfristigen oder permanenten Verbleib vieler Schüler m. g. B. im Bereich sensomotorischer Verhaltenssysteme oder auf der Stufe des anschaulichen Denkens sowie dem seltenen Erreichen konkreter bzw. formaler Denkopoperationen (Speck, 2005, S. 261–262) sollte ein durch Bewegung, Eigenaktivität und Anschaulichkeit gekennzeichneter Lernprozess, wie ihn das bewegte Lernen anstrebt, die zentrale Vermittlungsmethode im Unterricht im FSPgE sein (s. Kap. 4.2.2.2, 4.2.5, 5.2, 5.3).

Mit Blick auf die Lernvoraussetzungen erhält die Umsetzung dieses Teilbereiches der bewegten Schule im Vergleich zu Schülern ohne Beeinträchtigungen oder mit anderen Förderschwerpunkten ein noch bedeutenderes Gewicht und müsste unterrichtspädagogisch umfassend zur Anwendung kommen. Damit würde den didaktischen Handlungsregulativen des Aktivitäts- und Ganzheitsprinzips (Speck, 2005, S. 255; Breyer et al., 2011, S. 175) im FSPgE entsprochen. Allerdings, so die Kritik verschiedener Autoren, stehen stark lehrer- und sprachzentrierte Lehr- und passiv-rezeptive Lernformen im Unterricht mit Schülern m. g. B. häufig im Vordergrund, obwohl diese selten ihren Bedürfnissen entgegenkommen. Bewegungsgelegenheiten bleiben oftmals auf Aktivitäten im Rahmen des Schulsports, der Therapie und ggf. der bewegten Pause begrenzt (z. B. Weichert, 2001, S. 358–359; Fischer, 2008, S. 230; Sowa, 2008, S. 96).

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Für die Untersuchungsschulen ergibt sich auf Grundlage der Befragungsergebnisse ein uneindeutiges Bild hinsichtlich der Integration des bewegten Lernens in den Unterricht.

Auf der einen Seite gaben unter Item 2.8 (s. Anhang D.6/Tab. 30) 65,2 % (n = 42) des pädagogischen Personals an, dass sich der Einstieg in das Konzept für sie über diesen Teilbereich am einfachsten gestaltete. 50,0 % (n = 33) der Lehrer/PU trafen die Aussage, dass sie das bewegte Lernen bevorzugt umsetzen. Die Signifikanzprüfung mittels Mann-Whitney-U-Test zeigte für die Testvariable „Bevorzugt setze ich diesen Teilbe-

reich um: bewegtes Lernen“ einen signifikanten Unterschied zwischen den Personengruppen Lehrer und PU ($p = 0,010$; Anhang D.6/Tab. 31). Die mittleren Rangwerte (Anhang D.6/Tab. 32) indizieren, dass die an den Schulen tätigen Lehrer signifikant häufiger angaben, das bewegte Lernen bevorzugt umzusetzen, als die PU. Eine Begründung für diese unterschiedliche Bewertung ist weder aus Befragungsergebnissen noch aus Praxiserfahrungen ableitbar. Antworten zu einem einfachen Einstieg und der bevorzugten Umsetzung implizieren nicht zwangsläufig eine regelmäßige Anwendung des bewegten Lernens durch die Befragten. Lediglich 3,0 % ($n = 2$) der Stichprobenteilnehmer konstatierten Schwierigkeiten bei der Realisierung dieses Teilbereiches, wobei dafür unter Item 2.9 keine zuzuordnenden Konkretisierungen vorliegen (s. Anhang D.7).

Auf der anderen Seite fanden unterrichtliche Bewegungsaktivitäten keine Erwähnung in den von den Schulleitern getroffenen Angaben zu Bewegungsangeboten der Schulen (s. Anhang C.2/Tab. 9), so dass diese – im Vergleich zu anderen Teilbereichen des Konzeptes – möglicherweise nicht als fester Bestandteil des Schulalltags eingeschätzt wurden.

Ferner indizieren Aussagen von Befragungsteilnehmern zum Item 2.4, dass die Umsetzung der bewegten Schule häufig noch zu stark mit sportlichen Aktivitäten im Rahmen des Schulsports und -lebens gleichgesetzt wird und Kollegen die Möglichkeiten zur Bewegungsförderung im Unterricht selbst unzureichend nutzen (s. Kap. 5.4).

Der Eindruck der weniger kontinuierlichen Einbeziehung des bewegten Lernens in den Unterricht durch eine Vielzahl der Lehrer/PU wird durch Projekterfahrungen und -hospitationen an FSgE gestützt (z. B. Dinter, 2009). (Genauere) Kenntnisse der Praxismaterialien zum bewegten Lernen können bei vielen Pädagogen nicht vorausgesetzt werden. Trotz im Einzelnen widersprüchlicher Datenlage wird für das bewegte Lernen im Vergleich zu nachfolgend behandelten Bereichen der bewegten Schule (Schulsport, -leben, Pause) von einer eher geringeren bzw. stark auf einzelne Pädagogen konzentrierten Umsetzung ausgegangen.

Die Erarbeitung von Empfehlungen zum bewegten Lernen erweist sich als erschwert, da diesbezüglich einerseits die Heterogenität und Individualität der Schüler sowie die schulischen Voraussetzungen im Besonderen zum Tragen kommen und andererseits mit den umfangreichen Karteikartensammlungen für die einzelnen Fächer und Klassenstufen eine enorme Vielzahl zu berücksichtigender Praxisvorschläge vorliegt. Des Weiteren wurden obigen Ausführungen zufolge von Befragungsteilnehmern keine konkreten

Schwierigkeiten als Ansatzpunkte für didaktisch-methodische Hinweise benannt (vermutlich aufgrund geringer Erfahrungswerte mit den vorliegenden Materialien).

Wie bereits im Kap. 5.1 beschrieben, können demnach ausgewählte übergreifende Umsetzungsempfehlungen gegeben werden. Diese nehmen einerseits Bezug auf exemplarische Möglichkeiten der Verwendbarkeit vorliegender fachspezifischer Vorschläge zum bewegten Lernen im FSPgE und andererseits auf die Übertragung didaktischer Prinzipien für den FSPgE auf den Kontext des bewegten Lernens. Auf das detaillierte Eingehen auf die zahlreichen Beispiele in den Karteikartensammlungen muss dabei jedoch verzichtet werden. Punktuell wird zur Veranschaulichung von Aussagen eine Verbindung zu konkreten Vorschlägen hergestellt.

Übertragbarkeit fachspezifischer Vorschläge auf die Lehrplaninhalte für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Zunächst ist für das bewegte Lernen zu bedenken, dass für den Unterricht im FSPgE ein förderschwerpunktspezifischer Lehrplan vorliegt, der mit seinen Lernbereichen und Themen von Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen, auf welche die Fach- und Klassenunterteilungen sowie Inhalte der Karteikartensammlungen ausgerichtet sind, abweicht (s. Kap. 4.2.4).

Trotzdem lassen sich – unter Berücksichtigung weiterer in diesem Kapitel aufgeführter Hinweise – viele der den Fächern zugeordneten Praxisbeispiele in ihren Themen und Zielen auf verschiedene Lernbereiche des grundlegenden und fachorientierten Unterrichts übertragen. Ausgewählte Beispiele aus den Fächern Mathematik und Ethik können in den gleichnamigen Lernbereichen, Vorschläge für das Fach Deutsch in den Lernbereichen *Kommunikation und Lautsprache* sowie *Lesen und Schreiben*, viele Empfehlungen für den Sachkundeunterricht in verschiedensten Lernbereichen zur Anwendung kommen.

Im Querschnitt betrachtet, erscheinen viele Vorschläge für den Sachunterricht unmittelbarer und umfangreicher zur Übertragung und Umsetzung im FSPgE geeignet, als die Vorschläge für Mathematik und Deutsch. Der geringere Anspruch an das Beherrschen von Kulturtechniken, der inhaltliche Bezug auf das Handeln im Sinn- und Sachganzen, die Lebenswelt sowie den Erwerb alltagspraktischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen entsprechen stärker den Bedingungen und Aufgaben im FSPgE.

Exemplarisch werden Übertragungsmöglichkeiten in Tab. 6 veranschaulicht.

Tab. 6. Exemplarische Übertragung fachspezifischer Praxisbeispiele zum bewegten Lernen auf Lernbereiche des Lehrplans für den FSPgE

Praxisbeispiele Karteikartensammlung zum bewegten Lernen/Klasse 1 (Müller, 2006b)	Übertragung auf Lernbereiche, Themen, Ziele des Lehrplans im FSPgE (SMK, 1998)
<p><i>Bewegtes Lernen Kl. 1/Fach Mathematik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernziel: Erwerb grundlegender mathematischer Einsichten und Erfahrungen - Thema: Sortieren, Zusammenfassen, Unterscheiden, Vergleichen und Ordnen von Dingen nach verschiedenen Merkmalen - PB 1.1–1.6 	<p><i>Lernbereich Mathematik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Merkmale von Gegenständen, Gegenstände nach vorgegebener Eigenschaft ordnen (Form, Farbe, Größe, Qualität) <p><i>Lernbereich Wahrnehmung und Denken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Unterscheiden von Formen, Farben und Größen; verschiedene Gegenstände den Grundformen zuordnen; Größen von Menschen und Tieren unterscheiden; Größen von Gegenständen vergleichen; Farbbegriffe und -abstufungen unterscheiden (z. B. benennen, zuordnen, sortieren)
<p><i>Bewegtes Lernen Kl. 1/Fach Sachunterricht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernziel: Mobil in der Welt - Themen: Wahrnehmungsschulung, Sicherheit auf dem Schulweg - PB 1.1–2.3 	<p><i>Lernbereich Heimat und Verhalten im Straßenverkehr</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Verhalten als Fußgänger oder Selbstfahrer im Straßenverkehr (z. B. Entwickeln von Orientierungsfähigkeit, Verkehrszeichen, Bewältigen von Verkehrssituationen) <p><i>Lernbereich Wahrnehmung und Denken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Wahrnehmung verbessern, Wahrnehmungen mit einem Symbolsystem verbinden (z. B. Anweisungen zu Farben richtig ausführen, Wahrnehmungsfähigkeit erweitern)
<p><i>Bewegtes Lernen Kl. 1/Fach Sachunterricht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernziel: Begegnung mit Raum und Zeit - Thema: Zeitorientierung - PB 2.1 „Tagesablauf“, 2.2 „Zeitball“ 	<p><i>Lernbereich Mathematik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Umgang mit Größen, Zeitabläufen, Uhrzeiten
<p><i>Bewegtes Lernen Kl. 1/Fach Sachunterricht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernziel: Lebende und nichtlebende Natur - Themen: Pflanzen/Tiere der Heimat, Erscheinungen in der nichtlebenden Natur - PB 1.1–3.4 	<p><i>Lernbereich Natur und Umwelt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Natur ganzheitlich erleben, Tiere/Pflanzen als Teil der Natur
<p><i>Bewegtes Lernen Kl. 1/Fach Deutsch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernziel: Schreiben - Thema: Erarbeiten der verbundenen Schrift - PB 2.1 „Neue Buchstaben“, 2.2 „Buchstaben erleben“ 	<p><i>Lernbereich Lesen und Schreiben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Lesen von Schrift, Laute und Buchstaben mit mehreren Sinnen aufnehmen, Buchstabenformen grobmotorisch erfahren
<p><i>Bewegtes Lernen Kl. 1/Fach Deutsch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernziel: Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch - Thema: Erzählen und Zuhören - PB 1.1 „Was machst du heute?“ 	<p><i>Lernbereich Kommunikation und Lautsprache</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen/Lernziele: Gestalten von Beziehungen mittels Lautsprache, Gebärden und Bildsymbolen; Auseinandersetzen mit der Umwelt (z. B. über Tätigkeiten Aussagen treffen), Aufbau von Ein- und Mehrwortsätzen (z. B. über Vergangenes und Vorhaben mit richtiger Verbform sprechen), Situationsbezug (z. B. Erlebnisse, Geschichten mit Wörtern, Gebärden/Bildern darstellen)

Wie in Tab. 6 dargestellt, findet sich z. B. das in der Karteikartensammlung für das Fach Mathematik/Klasse 1 (Müller, 2006b) dargelegte Oberthema *Sortieren, Zusammenfassen, Unterscheiden, Vergleichen und Ordnen von Dingen nach verschiedenen Merkmalen* sowohl in Themen, Lernzielen und Aufgaben im Lernbereich *Mathematik* als auch im Lernbereich *Wahrnehmen und Denken* des sächsischen Lehrplans für den FSPgE (SMK, 1998) wieder. Die Grundideen der vorliegenden Praxisbeispiele können demnach in beiden Lernbereichen unter jeweilig eventuell erforderlichen Anpassungen an die Voraussetzungen der Schüler zum Einsatz kommen.

Bei der Auswahl von Praxisbeispielen ist ferner zu berücksichtigen, dass diese aufgrund ihrer Konzeptionierung für allgemeinbildende Schulen zum Teil Angaben für Teilnehmerzahlen enthalten, die in den kleinen Klassen und Lerngruppen an FSgE nicht erreicht werden. Die Pädagogen müssen demnach Vorschläge aussuchen, die der Klassenstärke entsprechen bzw. zahlenmäßige Modifikationen zulassen. In klassen-, jahrgangs- und fächerübergreifenden Unterrichtsformen, die gute Integrationsmöglichkeiten leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Schüler erlauben (Höhne, 2000, S. 36–38), können Beispiele für größere Schülerzahlen zur Anwendung kommen.

Übertragung didaktisch-methodischer Prinzipien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf das bewegte Lernen

Als weiterer Schritt ist es angezeigt, relevante für den FSPgE beschriebene Unterrichtsprinzipien (s. Kap. 4.2.5; s. Speck, 2005, S. 253–265; Breyer et al., 2011, S. 174–181) „als *übergreifende Handlungsorientierung*“ (Speck, 2005, S. 253; Hervorheb. i. Orig.) in nachfolgender Weise auf den Kontext des bewegten Lernens zu übertragen.¹³

Prinzip der Entwicklungsgemäßheit

Nach dem Prinzip der Entwicklungsgemäßheit müssen Lernziele und -inhalte dem jeweiligen individuellen Entwicklungsniveau sowie den situativen psychischen und physischen Lernbedingungen des Schülers angepasst sein (Speck, 2005, S. 260). In den

¹³ Die u. a. von genannten Autoren speziell für den FSPgE formulierten Unterrichtsprinzipien besitzen in vielen Punkten in unterschiedlichem Maße förderschwerpunktübergreifend Gültigkeit. Aufgrund des thematischen Fokuses der Arbeit erfolgt die Ausführung zur Übertragung dieser Prinzipien auf das bewegte Lernen für den FSPgE. Allgemein können jedoch viele Aussagen auch für die Anwendung des bewegten Lernens in anderen Förderschwerpunkten übernommen werden (s. Müller & Dinter, 2013).

Kapiteln zur schulischen Bildung im FSPgE (Kap. 4.2) wurden Spezifika der Entwicklung von Schülern m. g. B. sowie des Lehr- und Lernprozesses dargelegt.

Für die Übertragung des Prinzips der Entwicklungsgemäßheit auf den Kontext des bewegten Lernens bedeutet dies, dass die Ziele und Inhalte der Karteikartensammlungen und weiteren Materialien nicht in gleicher Weise klassenstufenspezifisch im FSPgE zur Anwendung kommen können. Praxisvorschläge zum bewegten Lernen und diesbezügliche didaktisch-methodische Empfehlungen müssen auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler angepasst und dahingehend ausgewählt werden.

Für den FSPgE sind mit Rücksicht auf das kognitiv-inhaltliche Anspruchsniveau in der Regel lediglich die Praxisbeispiele aus dem Grundschulbereich – und hier hauptsächlich jene für die Klassenstufen 1/2 – verwendbar (Müller, 2003, 2006b, 2006c, 2006d, 2010a; Müller & Engemann, 2003 u. a.). Im Ausnahmefall können bei besonderen Teilbegabungen oder bei der Arbeit mit Schülern, die eine „Grenzfall-Symptomatik“ hin zu den Förderschwerpunkten Lernen oder soziale und emotionale Entwicklung aufzeigen, Praxisbeispiele höherer Klassenstufen sowie Hinweise von Müller (2005, 2006a) und Müller und Richter (2007) für den Förderschwerpunkt Lernen übernommen werden.

Für einen Teil der Beispiele für den Grundschulbereich, insbesondere solche, die Kompetenzen in den Kulturtechniken voraussetzen, ist davon auszugehen, dass diese erst ab der oberen Unterstufe bzw. der Mittelstufe bis hin in die Werkstufe einsetzbar sind. Je nach beim Schüler vorliegenden Behinderungsgrad müssen Vorschläge, die grundlegende oder weiterführende Lese-, Schreib- oder Rechenfähigkeiten erfordern, entfallen oder stark modifiziert werden. Pauschalaussagen zur Eignung von Vorschlägen für Schüler im FSPgE oder exakte Zuordnungen zu Schulstufen sind ausgeschlossen.

Für die Unter- und Mittelstufe, aber je nach Lernvoraussetzungen auch für Schüler höherer Schulstufen, empfiehlt sich das Einbeziehen der didaktisch-methodischen Empfehlungen zu den Bildungsbereichen des sächsischen Bildungsplans für Kindertageseinrichtungen (SMK, 2011) in den Büchern *Bewegter Kindergarten/Hort* (Müller, 2008a, 2009).¹⁴ Speziell die Vorschläge für den vorschulischen Bereich entsprechen in ihren elementarerer Inhalten und Umsetzungsformen dem Lernniveau der Schüler unterer Schulstufen bzw. derjenigen, die keine/geringe Kulturtechniken erwerben. Sie wei-

¹⁴ Demzufolge wird die ergänzende Ausgabe dieser didaktisch-methodischen Materialien an am Projekt *Bewegte Schule – Partner für Sicherheit* beteiligte FSgE sowie inklusive Schulen, an denen Schüler mit dem FSPgE unterrichtet werden, empfohlen.

sen diverse Schnittmengen mit Themen, Ziel- und Aufgabenstellungen der Lernbereiche des sächsischen Lehrplans für den FSPgE auf, insbesondere hinsichtlich des grundlegenden Unterrichts (z. B. Wahrnehmung und Denken, Kommunikation und Lautsprache, Natur und Umwelt, Heimat und Verhalten im Straßenverkehr, Mathematik, Lesen und Schreiben). Dortige Praxisbeispiele, die bspw. „kindliche“ Formulierungen enthalten oder bei denen vorschulaltersspezifisches Bildmaterial zum Einsatz kommt, können in ihrer Grundidee beibehalten, sollten allerdings dahingehend alters- und bedarfsorientiert abgewandelt werden.

Differenzierungs- und Individualisierungsprinzip

Unterricht im FSPgE kann kaum generalisierend für die gesamte Lerngruppe realisiert werden, vielmehr muss er differenziert auf die Individualitäten des Einzelnen ausgerichtet sein (Speck, 2005, S. 255). Das Differenzierungs- und Individualisierungsprinzip ist damit im engen Zusammenhang mit dem Prinzip der Entwicklungsgemäßheit zu sehen.

Für das bewegte Lernen impliziert dies, dass insbesondere im heterogenen Klassenverband nicht grundsätzlich ein Praxisbeispiel in gleicher Weise mit allen Schülern umgesetzt werden kann. Die Bandbreite kognitiver und körperlich-motorischer Voraussetzungen, auftretende Sinnesbeeinträchtigungen, verschiedenartige Kompetenzen in Bezug auf Kulturtechniken etc. erfordern individualisierte und differenzierte Angebote.

Diese werden über Maßnahmen der inneren Differenzierung auf der einen Seite möglich durch an die Lernenden angepasste materielle, kognitive, motorische, kommunikativ-sprachliche Variationen oder individuelle Hilfestellungen bei der gemeinsamen Durchführung eines Praxisvorschlages. So könnte für Beispiele, die das Werfen und Fangen eines Balles beinhalten (z. B. „Namensball“/Müller, 2006b), von/zu einzelnen Schülern der Ball gerollt, statt geworfen werden. Ebenso ist es möglich, dass Lernende das Spiel im Sitzen anstatt im Stehen durchführen und/oder alternative Materialien zum Einsatz kommen, die das Werfen, Fangen oder Rollen sowie die generelle Wahrnehmung des Gegenstandes erleichtern bzw. längere Reaktionszeiten zulassen (größerer Ball oder ggf. kleiner Ball zum Greifen mit einer Hand, Glocken-, Tumble-, Knautsch-, Farbwechselball, Luftballon, Schaumstoffwürfel o. a.). Schüler ohne Sprechfähigkeit können auf den anzuspielenden Mitspieler zeigen oder sein Bild/seinen Namen auf einem Talker anklicken. Ein Schüler im Rollstuhl und mit starken Bewegungseinschränkungen kann, ggf. mit Unterstützung eines Pädagogen oder Mitschülers, das Zuspieren

aus der Sitzposition heraus durch Verwendung eines großen Sitzballes oder einer Rollvorrichtung (s. PB Anhang E.4) gelingen. Weitere voraussetzungsadaptierte Variationen von Vorschlägen finden sich in Beispielen im Anhang E.

Auf der anderen Seite können im Rahmen von Einzel- und Gruppenarbeit oder offenen Unterrichtsformen, wie Stationen- und Wochenplanarbeit, von vornherein differenzierte Angebote bzw. Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf Ziele, Inhalte oder Anspruchsniveau unterbreitet werden. Denkbar wären Varianten, in denen bspw. im Lernbereich *Mathematik* mit verschiedenen Zahlenräumen oder Rechenoperationen gearbeitet werden soll. Zuordnungsübungen könnten sich dahingehend unterscheiden, dass auf einer niedrigen Lernstufe Schüler geometrische Formen erhalten, die sie im Raum befindlichen Vorlagen, Schüler auf einer höheren Lernstufe Aufgabenkarten ausgelegten Ergebniskarten, zuordnen sollen (in Anlehnung an „Formen finden“/Müller, 2008a, S. 38 und „Häuser bauen“/Müller, 2006c).

Vorgestellte Abwandlungsvarianten von Praxisbeispielen können ferner für Maßnahmen der äußeren Differenzierung, bei denen eine Zusammenfassung der Schüler zu verhältnismäßig leistungshomogenen Lerngruppen im speziellen Kurs-, Förder- und Einzelunterricht stattfindet, übernommen werden.

Mit Schülern mit Komplexer Behinderung sind die Vorschläge zum bewegten Lernen aufgrund ihrer kognitiven und körperlichen Voraussetzungen in der überwiegenden Mehrzahl nicht anwendbar. Sie sollten jedoch sowohl gemäß ihrer Möglichkeiten in Lernprozesse des Klassenverbandes einbezogen werden, als auch individuelle körperbezogene Lern- und Förderangebote über Maßnahmen der Basalen Stimulation, Sensorischen Integration, Psychomotorik etc. erhalten (s. dafür Dank, 1996; Michalke-Haffke, 1997; Mayr, 2006; Pitsch, 2006 u. a.). Exemplarische Empfehlungen zur Einbindung von Schülern mit Komplexer Behinderung in das gemeinsame Lernen finden sich in hiesigen Ausführungen, nachfolgenden Abschnitten sowie unter den Praxisbeispielen im Anhang E.

Prinzip der Lehrziel-Strukturierung

Im Kontext des bewegten Lernens muss dem Schüler zum Erreichen eines Lehrzieles der Lernweg, d. h. die einzelnen Schritte, wichtige Inhalte und Strukturen einer Handlung, eines Begriffes usw. anschaulich dargelegt werden (Speck, 2005, S. 258). Dabei sind eine zu große Varianz in der Abfolge von Lehrgegenständen zu vermeiden sowie

ein längeres Verweilen an einem Lerngegenstand, ein kleinschrittiges Fortschreiten und regelmäßige Wiederholungen sicherzustellen (ebd., S. 258–259).

Deshalb sollte im FSPgE in Anlehnung an Empfehlungen von Müller (2006a, S. 143) für den Förderschwerpunkt Lernen „ein Grundrepertoire an methodischen Formen als eine Art Fundament gewählt werden“, das im Unterricht in den verschiedenen Lernbereichen in vergleichbarer Weise zur Anwendung kommt. Müller (ebd.) benennt zur Veranschaulichung das Zuspieren eines Balles zur Festigung von Grundwissen. Für Schüler im FSPgE bedeutsame Rituale lassen sich mithilfe bewegter Lernformen realisieren, indem u. a. die Woche oder der Unterricht in einzelnen Lernbereichen mit der Durchführung eines bestimmten Praxisvorschlages beginnt (z. B. „Guten Tag“/Müller, 2008a, S. 51).

Für die Umsetzung von Praxisbeispielen ist ein deutlich höherer Zeitrahmen zu veranschlagen. Die Inhalte und gekoppelten Bewegungsformen sollten innerhalb einer Übungseinheit sowie in nachfolgenden Stunden mehrfach wiederholt werden. Wiederholungen können darüber hinaus durch das Aufgreifen gleicher oder ähnlicher Praxisvorschläge in anderen Teilbereichen der bewegten Schule gewährleistet werden, wie an verschiedenen Stellen im weiteren Diskurs dargelegt wird.

Prinzip der Anschaulichkeit und der Übertragung

Damit Schüler sich Lerninhalte zu Eigen machen können, muss sich Unterricht im FSPgE durch Anschaulichkeit auszeichnen. Diese wird insbesondere durch die verschiedene Sinne ansprechende Begegnung und Auseinandersetzung mit realen Gegenständen und Situationen aber auch das zur Verfügung stellen von Medien gewährleistet. Zur Schulung der Generalisierungs- und Übertragungsfähigkeit muss das Gelernte sukzessive auch in leicht veränderten Situationen zur Anwendung kommen (Speck, 2005, S. 259–260).

Auch im Zusammenhang mit dem Prinzip der Lehrziel-Strukturierung stehend, müssen demzufolge den Schülern Vorgehensweisen bezüglich des bewegten Lernens nachvollziehbar dargelegt werden. Die generellen Handlungsschritte, thematischen Inhalte sowie Bewegungsformen sind sowohl in vorausgehenden Erläuterungen als auch in der Durchführung je nach Bedarf durch geeignete Gegenstände, Bilder, Symbole, Gebärden, Vormachen, technische Hilfen etc. zu veranschaulichen. Wo möglich, ist die Verwendung tatsächlicher Objekte (z. B. Geld, Naturmaterialien) sowie die Durchführung in

realen Situationen (z. B. „Einkaufsspiele“/Müller, 2006b), Abbildungen oder in der Schule „artifizial“ geschaffenen Lernsituationen vorzuziehen.

Sowohl das Prinzip der Anschaulichkeit als auch die Bedeutung der taktilen Wahrnehmung führen zu dem Rückschluss, dass Übungen unter Ausschaltung des optischen Analysators (Fühlen von Formen, Zahlen, Buchstaben mit geschlossenen Augen bzw. unter einem Tuch) sowie ohne taktile Rückmeldung („Schreiben“ dergleichen in der Luft) für einen Großteil der Schüler ungeeignet sind oder allenfalls nach abgewandelten Vorübungen sukzessive zur Anwendung kommen sollten. Aufgrund der fehlenden Anschaulichkeit sowie der eingeschränkten Körperwahrnehmung, sensorischen Diskriminierungsfähigkeit und Transferkompetenz vieler Lernender kann dies auch Beispiele einschließen, bei denen entsprechende Lerninhalte über Darstellungen auf dem Rücken oder mit dem eigenen Körper vermittelt werden sollen (z. B. „Stille Post“, „Ziffern in der Luft“, „Figuren darstellen“, „ABC-Gymnastik“/Müller, 2006b).

Für solche und andere Praxisvorschläge ist stets darauf zu achten, dass Schüler nicht Bewegungen um ihrer selbst Willen durchführen, sondern die gleichzeitige Verarbeitung des Unterrichtsgegenstandes sichergestellt wird. Das zu Lernende sollte für die Schüler tatsächlich über den optischen Analysator und die Nahsinnessysteme wahrnehmbar sein und, wo immer möglich, beim bewegten Lernen sichtbare Produkte von Handlungen entstehen.

Für o. g. Beispiele bedeutet dies, dass Formen, Buchstaben oder Zahlen in den Sand geschrieben, aus Knete geformt, Papier gefaltet, unter Verwendung verschiedener Materialien und Oberflächen erfühlt, aus Gegenständen gelegt oder auf den Boden aufgelegt und abgescritten werden können. Auf zu große Formen ist dabei aufgrund teilweise mangelhafter Orientierungsfähigkeit und Raum-Lagebeziehungen zu verzichten. Hachmeister (1997, S. 113) macht darauf aufmerksam, dass das großflächige Abfahren eines Buchstaben mit dem Rollstuhl vor diesem Hintergrund unter Umständen vom Kind nicht erfasst werden kann. Ferner ist zu berücksichtigen, dass bei vielen Schülern m. g. B. durch das Ausschalten der optischen Kontrolle ein Zusammenbruch der Gesamtkoordination eintritt (SBS, 2004, S. 30). Von daher eignen sich Vorschläge zum bewegten Lernen sowie für andere Teilbereiche der bewegten Schule, die Übungsausführungen mit geschlossenen Augen enthalten, meist nicht.

Die Notwendigkeit der Anschaulichkeit sowie verringerte Konzentrations- und Merkfähigkeiten bei den Schülern erfordern des Weiteren, dass Lerngegenstände und

-materialien gut sehbar im Raum bzw. ggf. im unmittelbaren Sichtfeld zu finden sind. Sollen z. B. Formen, Buchstaben, Zahlen oder Wörter zu im Klassenzimmer befindlichen Gegenständen, Artikeln usw. zugeordnet werden, kann es für einige Schüler hilfreich sein, diese eher leicht erfassbar in einem Raumteil, als im gesamten Zimmer oder gar auf verschiedene Räumlichkeiten verteilt auszulegen/-hängen (z. B. „Artikel gesucht“, „Der Buchstaben-Geburtstag“/Müller, 2006b; „Figuren suchen“/Müller, 2006c). Unter anderem aus gleichen Gründen eignen sich in der Regel Beispiele, wie „Geheime Mengen“ (Müller, 2006b) oder „Wanderdiktat“ (Müller, 2006c) für die Mehrheit der Schüler m. g. B. nicht.

Dem Prinzip der Anschaulichkeit wird weiterhin dadurch entsprochen, dass im FSPgE besonders Lernformen und Praxisbeispiele zur Anwendung kommen, welche betont das Ansprechen verschiedener Sinne und des körperlichen Ausdrucks zum Inhalt haben. Dies können einerseits obige Übungen zur vordergründigen Schulung der taktilen Wahrnehmung sein. Andererseits bieten sich dafür darstellerische und rhythmisch-musikalische Varianten an. Neben den entsprechenden Praxisbeispielen, wie „Gedichte darstellen“ oder „Teddybär, dreh dich um!“ (Müller, 2006b), kann im Rahmen eines bewegten Lernens bspw. das Artikulieren von Silben und Wörtern rhythmisch begleitet werden, was zu einer bedeutsamen Anregung des Vestibulärsystems und damit zu einer verbesserten Verinnerlichung des Lernstoffes beiträgt (Gündel, 1999, S. 7). Auf die Bedeutung von Tanz, Rhythmus und Musik als fächer- sowie teilbereichsübergreifendes Lernprinzip wird schwerpunktmäßig im Kap. 5.7.1.3 eingegangen.

Die Einführung der in den Karteikartensammlungen häufig vorgeschlagenen Varianten in Bezug auf alternative Bewegungsausführungen, Lerninhalte oder verwendete Materialien stellen Möglichkeiten der Übertragung des Gelernten in veränderte Situationen dar. Die Varianten müssen – ebenso wie gänzlich neue Formen – kleinschrittig eingeführt werden. Das heißt, dass die Übung bspw. zunächst unter Beibehaltung der thematischen Aufgabenstellung, aber (leichter) Variation der Bewegungsausführung (bzw. andersherum) umgesetzt wird.

Prinzip des aktionsbegleitenden Sprechens

Sprache stellt für Schüler mit dem FSPgE ein bedeutsames Lernfundament dar und besitzt u. a. eine handlungsregulierende Funktion, selbst wenn das Sprechvermögen (noch) wenig ausgebildet ist. Durch die Verbalisierung eines Vorhabens wird dessen Durchführung provoziert und unterstützt (Speck, 2005, S. 262–263).

Deshalb müssen im Rahmen des bewegten Lernens entsprechend der individuellen Möglichkeiten Vorhaben und Handlungen vom Schüler sprachlich begleitet werden („Ich rolle/werfe den Ball zu X.“, „Ich hüpfte bis zur 5.“). Praxisbeispiele, die von der Grundidee her allein pantomimische Darstellungen enthalten, z. B. „Tagesablauf“ (Müller, 2006b), sollten um sprachliche Elemente ergänzt werden. Das heißt, der Schüler nennt zunächst die Tätigkeit, die er zu einer bestimmten Tageszeit ausführt und stellt diese im Anschluss pantomimisch dar. (Um alle Schüler auf Sprach- und Bewegungsebene zu aktivieren, könnte die Tätigkeit im gesamten Klassenverband wiederholt gesprochen und ausgeführt werden.)

Es ist die Aufgabe des pädagogischen Personals stets unabhängig vom Sprachniveau des Schülers mit diesem in Bezug auf aktuelle Unterrichtsprozesse sprachlich zu interagieren. Bei Tätigkeiten zum bewegten Lernen sollte mit dem und zum Schüler langsam und deutlich gesprochen werden. Dabei ist möglichst auf eine Konstanz bei der Verwendung von Sprache, u. a. zur Bezeichnung bestimmter Gegenstände oder Aktionen, zu achten (Speck, 2005, S. 263). Sachinhalte sowie verwendete Materialien und Medien müssen jeweils begrifflich erarbeitet werden (Lehmkuhle, 2007, S. 95).

Für Schüler ohne Sprechfähigkeiten sind für die Realisierung dieses Prinzips sowie die Umsetzung der Praxisbeispiele selbst jeweils „sprachalternative Ausdrucksmöglichkeiten“ (Schloffer, 2010, S. 208) anzubieten, wie bspw. das Zeigen thematisch passender Symbol- oder Bildkarten (z. B. „Wer weiß es“/Müller, 2006b), das Ausführen einer Zustimmungsbzw. Ablehnungsbewegung oder die Benutzung technischer Hilfsmittel (Talker u. a.).

Prinzip der Elementarisierung bzw. Reduktion

Dieses Prinzip bezeichnet das Reduzieren, Vereinfachen und Verkürzen von Lerninhalten in Abstimmung auf den Entwicklungsstand und die Auffassungsmöglichkeiten des Schülers (Fischer, 2008, S. 175–185; Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 50).

Übertragen auf die vorliegenden didaktisch-methodischen Empfehlungen zum bewegten Lernen werden u. a. nachfolgende Reduzierungen und Elementarisierungen erforderlich:

- Entkopplung häufig gegebener motorischer und kognitiver Mehrfachanforderungen (Müller, 2006a, S. 143)
- (individuelle) Anpassungen von in den Praxisbeispielen enthaltenen Lerninhalten und Bewegungsformen an Voraussetzungen der Schüler (Reduzierung der Zahlenräume, Begrenzung auf beherrschte Rechenoperationen, Verzicht auf koordinativ anspruchsvolle Bewegungsausführungen bzw. Angebot von Alternativbewegungen für ausgewählte Schüler etc.; s. auch oben)
- Reduzierung der Anzahl zur Anwendung kommender Praxisbeispiele (s. o.)
- Verringerung innerhalb eines Praxisbeispiels verwendeter Materialien bzw. zu erfassender/bearbeitender Lerninhalte (z. B. Arbeiten mit einer reduzierten Zahl von Bildern, Formen, Buchstaben, Wörtern/Begriffen, Mengen, Größen, Zahlen oder Elementen von Rechenaufgaben, die erfüllt, ausgelegt, gefunden, ein-/zugeordnet, sortiert, benannt usw. werden sollen)
- Verwendung kontinuierlich gleichbleibender und z. B. in Form, Größe und Farbe identischer Unterrichtsmaterialien bei der Arbeit mit Schülern mit stark eingeschränkten Umstellungs-, Generalisierungs- und Transferkompetenzen (z. B. alle zuzuordnenden Dreiecke und Vierecke in gleicher Form und Farbe)
- Elementarisierung des Anspruchsniveaus zu bewältigender Aufgaben, z. B.: statt Legen vollständiger Wörter oder Sätze nur Buchstabe/n eines Ganzwortes ergänzen (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 77); Auswahl wenig spezifizierter Oberbegriffe für Praxisvorschläge, wie „Wer weiß es?“/Müller, 2006b
- Abstimmung von Beispielen auf ein erweitertes Verständnis von Kulturtechniken (z. B. Legen von Sätzen aus Wörtern aber ebenso aus Bildern oder Symbolkarten)
- Verzicht auf Wettkampfformen bzw. Übungen, die unter Zeit-, Genauigkeitsdruck u. Ä. ausgeführt werden

- Bereitstellung verschiedener Formen eventuell erforderlicher Unterstützungen durch das pädagogische Personal oder Mitschüler, z. B. bei der Bewegungsausführung
- sonstige Vereinfachungen durch bereits o. g. Möglichkeiten der Übertragung der Prinzipien der Anschaulichkeit, Strukturierung sowie des aktionsbegleitenden Sprechens.

Weitere Umsetzungsaspekte, die das bewegte Lernen betreffen bzw. in gleicher Weise auf diesen Teilbereich übertragbar sind, werden mit Rücksicht auf ihre inhaltliche Passung punktuell in anschließenden Kapiteln thematisiert.

5.7.1.2 *Dynamisches Sitzen*

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Teilbereich des dynamischen Sitzens erwies sich im Rahmen der Befragung als einziger, für den sich bei der Umsetzung der bewegten Schule im FSPgE umfangreichere Probleme identifizieren lassen. 42,4 % (n = 28) der Befragungsteilnehmer gaben unter Item 2.8 (s. Anhang D.6/Tab. 30) an, dass ihnen die Realisierung dieses Teilbereiches Schwierigkeiten bereitet.

Als Probleme bei der Einbindung des dynamischen Sitzens in den Unterricht wurden unter Item 2.9 einerseits mehrfach nicht den individuellen Anforderungen der Schüler entsprechendes Schulmobiliar sowie das nicht oder unzureichende Vorhandensein alternativer Sitzgelegenheiten benannt (s. Anhang D.7). Aussagen bezüglich fehlender alternativer Sitzgelegenheiten stehen allerdings sowohl im Falle von drei Schulen im Widerspruch zu den Angaben der Schulleiter über eine dahingehend umfangreiche Ausstattung in den Bedingungsanalysen (s. Anhang C.2/Tab. 9), als auch zu den Nennungshäufigkeiten solcher Materialien durch alle Befragungsteilnehmer unter Item 2.14 (s. Anhang D.12). Eine Signifikanzprüfung zeigte für letzteren Punkt keine signifikanten Unterschiede im Vergleich der Schulen. Den Untersuchungsergebnissen zufolge verfügen die Schulen im Durchschnitt betrachtet über eine gute bis sehr gute Ausstattung mit alternativen Sitz- und Lagerungsgelegenheiten, wobei Einschätzungen durch die Schulleiter offensichtlich im Einzelfall von Meinungen des pädagogischen Personals abweichen.

Andererseits nehmen Itemantworten zu Umsetzungsproblemen Bezug auf auftretende Konzentrations- und Verhaltensprobleme sowie räumlich-organisatorische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Anwendung des dynamischen Sitzens. Ferner werden mangelnde körperlich-motorische und kognitive Voraussetzungen seitens der Schüler zur Nutzung alternativer Sitzgelegenheiten bzw. für unterschiedliche Formen von Haltungsänderungen beschrieben und in diesem Zusammenhang auch auf die besondere Situation von Schülern mit körperlichen Behinderungen im Rollstuhl verwiesen (s. Anhang D.7, Anhang D.11).

Die verschiedenen Praxisvorschläge unter Item 2.12 werden in unterschiedlichem Maße für „generell geeignet“, „für einen Teil der Schüler geeignet“ oder „generell ungeeignet“ bewertet, wobei sich die Einschätzung der generellen Nicht-Eignung in fast allen Fällen auf sehr geringe Prozentangaben beläuft (s. Anhang D.10/Tab. 58).

Der Kruskal-Wallis-H-Test ergab im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Einschätzung der Eignung von Sitzbällen ($p = 0,020$; Anhang D.10/Tab. 59) sowie des Stehens ($p = 0,033$; Anhang D.10/Tab. 67) als „generell ungeeignet“. Das pädagogische Personal in der FSgE 4 bewertete am häufigsten Sitzbälle und das Stehen als „generell ungeeignet“, in der FSgE 3 jeweils am seltensten (Anhang D.10/Tab. 60, Tab. 68). Interessanterweise handelt es sich bei der FSgE 3 um die Schule, welche in der Bedingungsanalyse als zur Verfügung stehende alternative Sitzgelegenheiten ausschließlich Sitzbälle angegeben hatte (s. Anhang C.2/Tab. 9).

Die Einschätzung der Eignung alternativer Sitzgelegenheiten und von Sitz- oder Arbeitshaltungen könnte damit auch in Abhängigkeit zur Verfügbarkeit von Materialien bewertet werden und mit der Häufigkeit und den Erfahrungen mit der Nutzung im Zusammenhang stehen. Schulspezifische körperliche Voraussetzungen der Schüler oder räumliche Voraussetzungen kommen ebenso als potentielle Begründungen für die abweichenden Bewertungen in Betracht.

Es wird deutlich, dass vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft keine zu generalisierenden Aussagen zur Eignung bzw. Nicht-Eignung von Materialien und Angeboten für Sitz- und Haltungswechsel angezeigt sind. Vorliegende Empfehlungen (Müller, 2010a, S. 72–86) behalten ihre Gültigkeit, erfordern jedoch partiell Modifikationen und Ergänzungen um spezifische Hinweise für den FSPgE.

Balanceprozess zwischen Veränderungen des Sitzverhaltens und der Sitzverhältnisse

Bei der Umsetzung des dynamischen Sitzens ist auf einen ausgewogenen Balanceprozess zwischen Veränderungen des Sitzverhaltens und der materiell-räumlichen Bedingungen, der Sitzverhältnisse, zu achten (Müller, 2007, S. 36–38; für FSPgE Abb. 7).

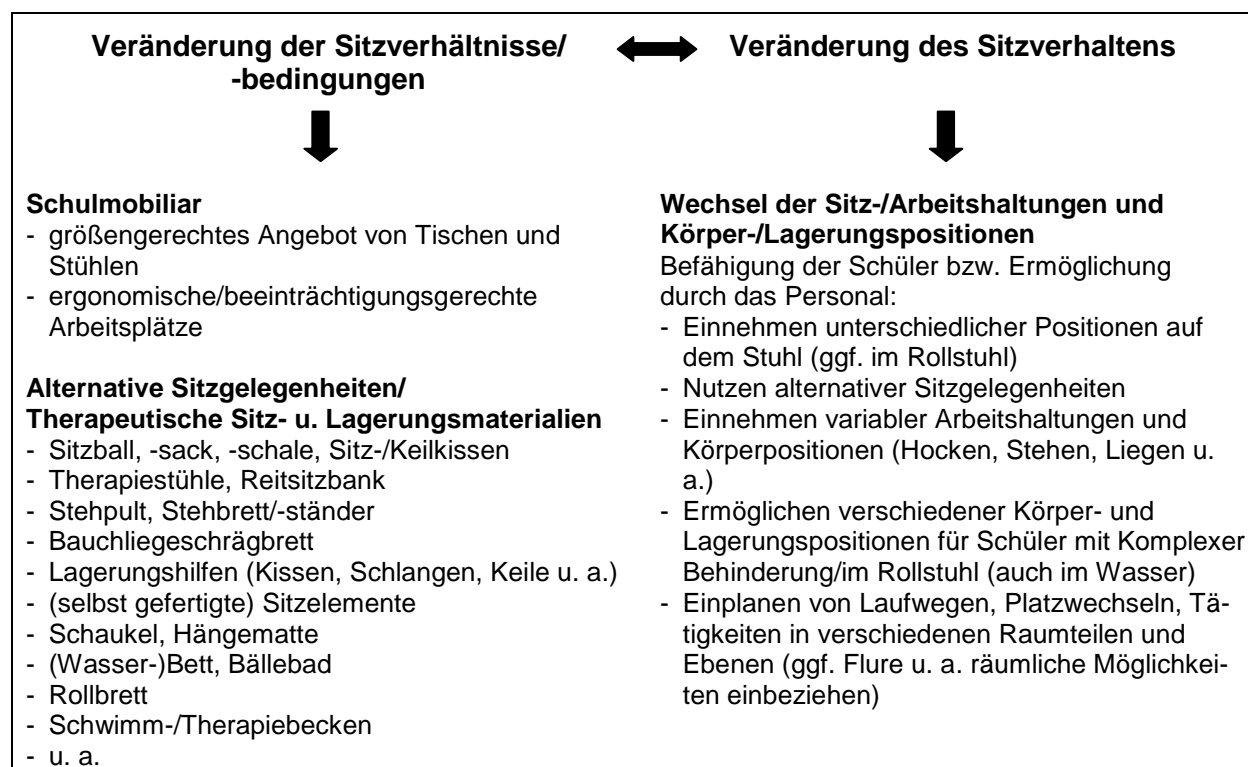


Abb. 7. Möglichkeiten der Veränderung des Sitzverhaltens und der Sitzverhältnisse im FSPgE

Im Ergebnis der empirischen Untersuchung fällt auf, dass die Lehrer/PU schwerpunktmäßig medizinisch-therapeutisch ohnehin erforderliche Materialien/Sitzgelegenheiten für Sitz- und Haltungswechsel, speziell für Schüler im Rollstuhl bzw. mit Komplexer Behinderung, einsetzen, jedoch deutlich weniger auch gezielte Bewegungsmaßnahmen für diesen Zweck zur Anwendung kommen (Dinter, 2012, S. 89–90; s. auch Anhang D.12).¹⁵ Diesbezüglich sollte eine stärkere Ausgewogenheit im FSPgE angestrebt werden, die sich über in Abb. 7 dargestellte Möglichkeiten der Veränderung des Sitzverhaltens und der Sitzverhältnisse realisieren ließen und im Anschluss näher erläutert werden.

¹⁵ Die inferenzstatistische Prüfung zeigt im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Benennung von (Bewegungs-)Maßnahmen zur Ermöglichung von Sitz- bzw. Haltungsänderung ($p = 0,015$; Anhang D.12/Tab. 71). Die häufigsten diesbezüglichen Nennungen erfolgten in der FSgE 3, die wenigsten in der FSgE 2 (Anhang D.12/Tab. 72).

Auf Seiten der Sitzverhältnisse bildet die Ausstattung von Klassenräumen mit klassischem Schulmobiliar, d. h. mit Tischen und Stühlen für jeden Schüler, zunächst oft die Regelform. Im Idealfall handelt es sich hierbei um ergonomische, variabel an die Größe und körperlichen Voraussetzungen der Schüler anpassbare Möbel (Verstellbarkeit in Höhe und Winkel, Aussparungen an Tischplatten etc.). In der Praxis allerdings steht solches Mobiliar vielerorts nicht, in unzureichendem Maße oder allein für Schüler mit spezifischen Bedürfnissen zur Verfügung. An Schulen, an denen entsprechendes Mobiliar fehlt, müssen eigene Lösungsansätze gefunden werden.

Hinsichtlich der Nutzung von Tischen und Stühlen ist für Schüler an FSgE festzustellen, dass aufgrund der Entwicklungs- oder Altersheterogenität in den zusammengesetzten Klassen bzw. Lerngruppen erhebliche Größenunterschiede auftreten können. Demnach sollten in den Räumen Stühle und Tische verschiedener Größe zur Verfügung stehen und in regelmäßigen Abständen eine Bestimmung der geeigneten Tisch- und Stuhlhöhen für die Schüler erfolgen. Im Falle einer zu niedrigen Stuhlhöhe kann ein Ausgleich über den Einsatz von Sitzkissen geschaffen werden. Farbliche Kennzeichnungen oder (personalisierte) Symbole (Dinter & Müller, 2011, S. 17) unterstützen die Schüler und das Personal beim Erkennen größenspezifischen Mobiliars. An FSgE stellen das oftmals in vielen Unterrichtszeiten praktizierte Klassenraumprinzip und geringere Klassengrößen eine organisatorische Erleichterung für dieses Vorgehen dar.

In Bezug auf die Veränderung des Sitzverhaltens können die Schüler zunächst dazu befähigt werden, unterschiedliche Sitzpositionen auf dem Stuhl, als eine Variante für Haltungsänderungen, im Unterricht einzunehmen. Sitzpositionsänderungen auf dem Stuhl wurden unter Item 2.12 von den Stichprobenteilnehmern in der Befragung prozentual am höchsten für alle Schüler als geeignet bewertet (s. Anhang D.10/Tab. 58). Es liegt die Annahme nahe, dass diese Form mit eher geringen Konzentrations- und Verhaltensschwierigkeiten einher geht. Damit besteht die Möglichkeit, für die Mehrzahl der Schüler Anregungen von Müller (2010a, S. 74–76) zu übernehmen. Für Schüler mit cerebralen Bewegungsstörungen (Diplegien, Tetraspastiken, Halbseitenproblematiken) oder Tonusdysregulationsstörungen bieten sich für ein aktives Sitzen Therapiestühle mit auf die Beeinträchtigung abstimmbaren und variierbaren Sitz-, Rücken- und Untergestellfunktionen an.

Über Stühle hinaus können auf der Verhältnisseite für ein dynamisches Sitzen verschiedene alternative Sitzgelegenheiten zur Verfügung stehen, wie z. B. Sitzsäcke,

-bälle, Sitz-, Keilkissen, (selbst gefertigte) Sitzelemente oder Hängematten. Beim Einsatz von Sitzkissen ist zu beachten, dass es hierdurch zu einer Veränderung der Sitzhöhe auf dem Stuhl kommt, die ggf. über einen niedrigeren Stuhl auszugleichen ist, damit eine stabile Bein- und Fußposition auf dem Boden gewährleistet wird.

Umsetzbarkeit der Nutzung von Sitzbällen

Im Hinblick auf die Nutzung von Sitzbällen erfolgte über die empirische Befragung eine Identifikation folgender Umsetzungsprobleme: Zusammengefasst fehlen nach Einschätzung des pädagogischen Personals Schülern mit dem FSPgE die körperlich-motorischen Voraussetzungen zum Sitzen auf dem Sitzball bzw. kann die gleichzeitige Konzentration auf das Sitzen und den Unterrichtsgegenstand eine Überbeanspruchung darstellen. Zum Teil scheint der Einsatz bzw. der Wechsel dieser und anderer Sitzgelegenheiten mit Unruhe und daraus resultierendem Konzentrationsverlust einherzugehen (s. Anhang D.11).

Das Nutzen von Sitzbällen wurde lediglich von 7,6 % (n = 5) der Stichprobenteilnehmer – und damit prozentual am niedrigsten – als für Schüler mit dem FSPgE „generell geeignet“, von 77,3 % (n = 55) „für einen Teil der Schüler geeignet“ und von 9,1 % (n = 6) als „generell ungeeignet“ bewertet (s. Anhang D.10/Tab. 58). Der Signifikanztest hatte signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Eignung von Sitzbällen aufgezeigt, welche möglicherweise sowohl auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler als auch sonstige (fehlende) Erfahrungen und Präferenzen in Bezug auf den Einsatz von Sitzbällen zurückzuführen sind (s. o.).

Die Aussage eines Stichprobenteilnehmers, dass „diese Haltung ungewohnt und unangenehm, da kraftintensiv (...)“ [60609] sei, indiziert, dass der spontane Einsatz solcher Sitzgelegenheiten aufgrund mangelnder „Gewöhnung“ durchaus eine Überforderung darstellen kann, viele Schüler aber über den Weg einer sukzessiven Heranführung zum Sitzen auf Sitzbällen befähigt werden könnten (s. Hinweise unten).

Diese Überlegungen stützen einerseits Aussagen, dass Haltungsschwächen und -schäden bei Menschen m. g. B. nur bedingt auf die Beeinträchtigung selbst, sondern insbesondere auf Muskel- und Koordinationsschwächen durch eine zu geringe allgemeine Bewegungsaktivität und spezifische Gesundheitsförderung zurückzuführen und somit positive Interventionen möglich sind (Stöppler & Koos, 2002, S. 225; Ludwig & Obermayer, 2010, S. 96).

Andererseits untermauern diesen Gedanken Ausführungen von Stöppler und Koos (2002, S. 225–231) zur Durchführung einer Unterrichtsreihe zur Prävention von Haltungsschäden mit Schülern m. g. B. Neben dem aktiv-anschaulichen Kennenlernen des Aufbaus und der Funktion der Wirbelsäule sowie der Bedeutung einer gesunden Haltung enthielt die Reihe zahlreiche Übungen zur Haltungsschulung und speziell zur Sitzhaltung auf Bällen. Die Eignung solcher Bälle für den FSPgE wird von den Autoren nicht infrage gestellt.

Aus den vorangegangenen Darlegungen werden nachfolgend Hinweise für die Nutzung von Sitzbällen (in vielen Punkten übertragbar auf andere Formen des dynamischen Sitzens) für Schüler mit dem FSPgE abgeleitet, die auftretende Probleme reduzieren helfen können:

- Anwenden von Sitzbällen mit Schülern, die über erforderliche körperlich-motorische Voraussetzungen zur kontraindikationsfreien Nutzung verfügen bzw. dazu befähigt werden können (für andere Schüler alternativ aus der Palette weiterer Möglichkeiten wählen)
- Heranführen an und Befähigen zur Nutzung von Sitzbällen durch allgemeine Spiel- und Übungsformen zur Kraft-, Koordinations- und Haltungsschulung sowie Übungen auf dem Ball selbst¹⁶ (z. B. im Sportunterricht, in Auflockerungsminuten, in Therapie-/Förderstunden, im Unterricht des Lernbereiches *Natur und Umwelt*/Thema: *Der eigene Körper*)
- (anfängliches) Stabilisieren des Balles durch einen Stabilisierungsring
- Nutzen von Sitzbällen in Fächern, Stunden oder Unterrichtsabschnitten mit geringerer kognitiv-konzentrativer Beanspruchung des Schülers
- zeitliches Begrenzen der Sitzphasen (kürzere Sitzphasen, Einsatz im Wechsel mit anderen alternativen Sitzgelegenheiten oder Sitz-/Körperhaltungen)
- Bereitstellen von einem Ball (max. zwei Bällen) im Raum, Schüler nehmen/wechseln diesen je nach Voraussetzungen und Bedarf
- Vereinbaren und Durchsetzen von Verhaltensregeln zur Nutzung von Sitzbällen.

¹⁶ Hilfreiche Anregungen dazu enthält die von Stöppler & Koos (2002) vorgestellte Unterrichtsreihe „Winni, die Wirbelsäule“ zur Prävention von Haltungsschäden bei Schülern m. g. B.

Verstärkte Integration gezielter Haltungswechsel/Veränderung des Sitzverhaltens

Neben der Anschaffung und Nutzung größen- und beeinträchtigungsgerechten Mobiliars sowie alternativer Sitzgelegenheiten sollten gezielt weitere Maßnahmen für Haltungswechsel in den Unterricht integriert werden. Diese umfassen z. B. Formen des Stehens, Sitzens, Hockens, Kniens oder Liegens auf dem Boden (bzw. verschiedene Bewegungsmöglichkeiten und Lagerungspositionen für Schüler mit Komplexer Behinderung/im Rollstuhl, s. u.). Anregungen dazu finden sich bei Müller (2010a, S. 75–77).

Im Einzelfall können sich die Vorschläge nicht für jeden Schüler bzw. in jeder Raum- und Unterrichtssituation als praktikabel erweisen (s. Anhang D.10/Tab. 58). Aufgrund der sehr individuellen Situationen und Einschätzungen durch das Personal (z. B. zu kalter Fußboden für das Liegen auf dem Boden) lassen sich kaum generalisierbare Hinweise für den FSPgE treffen. Die Entscheidung für alternative Sitzgelegenheiten und Möglichkeiten für Haltungsänderungen muss sowohl auf Grundlage der Voraussetzungen der Schüler und der räumlichen Bedingungen als auch in Abstimmung auf Unterrichtssituationen und -inhalte getroffen werden. Verursachen Sitzhaltungs- und Materialwechsel beispielsweise Unruhe oder eine Reduzierung der Aufmerksamkeit in konzentrativen Phasen, sollten diese bevorzugt an geeigneten Übergängen zwischen Lernabschnitten/-inhalten vorgenommen werden oder Formen des dynamischen Sitzens im Sinne einer kurzen Auflockerung zur Anwendung kommen. Ebenso kann sich das Liegen auf dem Boden für das Hören eines Liedes im Musikunterricht oder einer Geschichte im Deutschunterricht eignen, jedoch nicht zur Vermittlung anderer Inhalte.

Benannten Problemen, speziell in Bezug auf das Verhalten oder die Aufmerksamkeit, sollte mehrheitlich durch ein kleinschrittiges Heranführen, feste Rituale und Regeln für das dynamische Sitzen begegnet werden können. Räumlich-materielle Voraussetzungen zur Umsetzung der Vorschläge lassen sich in vielen Fällen über Absprachen im Kollegium und einfache Veränderungen schaffen (z. B. Einrichten einer Teppichecke, in der u. a. Aktivitäten im Rahmen des dynamischen Sitzens möglich sind).

Ferner sollten in Ergänzung oder bei mangelnder Umsetzbarkeit ausgewählter Möglichkeiten, Haltungswechsel über bewusst in die Unterrichtsorganisation eingeplante Laufwege, Platzwechsel oder Tätigkeiten in verschiedenen Raum-/Gebäudeteilen und Ebenen umgesetzt werden. So empfiehlt sich nach Schwarz (2000, S. 54–58) im FSPgE die Nutzung des „Lernraums Boden“, wo u. a. „Lesebaustellen“ eingerichtet oder Notenli-

nien aufgebracht und zum Arbeiten in unterschiedlichen Körperhaltungen genutzt werden.

Dynamisches Sitzen für Schüler im Rollstuhl/mit Komplexer Behinderung

Für Rollstuhlfahrer ist im Kontext des Teilbereiches dynamisches Sitzen auf die korrekte Größe und Einstellung des Rollstuhls sowie eine angemessene Sitzposition des Schülers im Rollstuhl zu achten. Zu einem gewissen Grad können auch im Rollstuhl Sitzpositionsänderungen ermöglicht werden; diesbezüglich ist das Finden individueller Lösungsansätze in Zusammenarbeit mit Therapeuten angezeigt (s. u.).

Am Rollstuhl angebrachte Arbeitsflächen müssen nach Sowa (2000e, S. 343–344) ausreichend hoch und stabil sein, um Asymmetrien zu vermeiden. Eine angepasste Tischhöhe und Sitzschalenposition ermöglichen dem Schüler nahe genug an bzw. unter den Tisch zu fahren und gewährleisten damit seine gleichberechtigte Teilhabe am Unterrichtsgeschehen. Gegebenenfalls sind Aussparungen an der Tischplatte erforderlich. Die geeignete Unterstützungsfläche für Arme und Hände des Schülers sichert die Vermeidung pathologischer Haltungen.

Des Weiteren besteht laut Ausführungen von Sowa (ebd., S. 346–349) für Schüler im Rollstuhl die Möglichkeit des Sitzens auf einem Stuhl. Neben einem in Höhe und Breite geeigneten Stuhl sind für die Aufrichtung, stabile Haltung und verbesserte Kopf- und Rumpfkontrolle je nach Voraussetzungen Unterstützungsflächen für die Füße sowie eine erhöhte Tischauflage erforderlich. Letztere Gegenstände wurden gemäß des Autors an der Schule individuell nach Bedarf gefertigt (ebd., S. 347).

Die Anfertigung alternativer Sitzgelegenheiten stellt eine Möglichkeit dar, die Schüler an der Veränderung von Sitzverhältnissen an der Schule aktiv zu beteiligen. Die Ausrichtung auf den Erwerb praktischer Fertigkeiten sowie berufsvorbereitender Kenntnisse und Arbeitstechniken (Werkstufe) bieten hier Verknüpfungspunkte des Konzeptes der bewegten Schule mit Zielen und Aufgaben des Förderschwerpunktes. Das Herstellen alternativer Sitzgelegenheiten, wie das Nähen von Sitzsäcken oder der Bau aus verschiedenen Materialien¹⁷, lässt sich (fächerübergreifend) mit dem Unterricht der Lernbereiche *Werken/Textilarbeit*, *Technik*, *Arbeit und Beruf* sowie *Mathematik* verbinden. Ebenso stellt die Fertigung alternativer Sitzgelegenheiten einen möglichen Themenvorschlag für ein konzeptbezogenes Veränderungsprojekt dar (s. Kap. 5.7.1.6) – denkbar

¹⁷ Für Anregungen s. z. B. DGUV, 4/2009; Müller, 2010a, S. 82.

auch als Durchführung in Form einer Projektwoche in Kooperation mit einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung oder einer allgemeinbildenden Schule.

Zur Ermöglichung von Sitz- und Haltungsänderungen werden für Schüler mit Komplexer Behinderung/für Rollstuhlfahrer – speziell auch aus medizinisch-therapeutischer Notwendigkeit heraus – Sitz-, Steh- und Lagerungsmaterialien eingesetzt, wie z. B. Sitzschalen, Stehbretter/-ständer, Bauchliegeschrägbrett, Sitzsack oder sonstige Lagerungshilfen (s. Abb. 7).

Ziele spezieller Lagerungen sind neben der Vermeidung von Sekundärschäden (Fehlhaltungen, Skoliosen, Kontrakturen u. a.) der Ausgleich beeinträchtigungsbedingter Einschränkungen sowie die Erweiterung individueller Bewegungsmöglichkeiten des Schülers (Rischmüller & Schmitt, 1996, S. 67, 70). Eine geeignete Lagerung schafft den Hintergrund für Haltung und Bewegung (z. B. Kopf- und Rumpfkontrolle, selektive Bewegungen der Hände) und somit u. a. wichtige Voraussetzungen für die Eigenaktivität, Handlungsfähigkeit, Körperwahrnehmung, Orientierung und Konzentration des Schülers (ebd., S. 68–70). So kann Schülern mit cerebralen Bewegungsstörungen bspw. durch eine angepasste Lagerung auf dem Boden oder auf einem Rollbrett die Teilnahme an bestimmten Aktivitäten des bewegten Unterrichts oder anderen Bereichen der bewegten Schule ermöglicht werden.

Für Kinder und Jugendliche im Rollstuhl ist es darüber hinaus nach Innenmoser (2002a, S. 34) generell erforderlich, häufiger den Rollstuhl zu verlassen, um ihre erhaltene Bewegungsfähigkeit zur Fortbewegung am Boden zu nutzen und „neue Bewegungslösungen mit allen ihren erhaltenen Funktionen zu finden“. (Dieser Aspekt ist auf alle Teilbereiche der bewegten Schule zu übertragen, ohne dass im weiteren Verlauf ein jeweils gesonderter Hinweis darauf erfolgt.)

Des Weiteren sind im Rahmen der zeitlich-personell individuellen Betreuung von Schülern mit Komplexer Behinderung zur Gewährleistung von Haltungsänderungen und Bewegung auch die gelegentliche Einbindung eines Bällebades, Snoezelenraums oder Therapiebeckens möglich.

Erfordernis der interdisziplinären Zusammenarbeit

Zu Fragestellungen der Umsetzung des dynamischen Sitzens von Schülern mit dem FSPgE im Allgemeinen und mit spezifischen Beeinträchtigungen im Besonderen muss ein Austausch und eine Zusammenarbeit des pädagogischen Personals mit Ärzten, Physiotherapeuten und weiteren Fachkräften erfolgen. Über diesen Weg können pädagogische und therapeutische Kenntnisse „in ein gemeinsames Konzept einfließen“ (Rischmüller & Sowa, 1996, S. 62).

Neben Möglichkeiten der unmittelbaren Praxisdemonstration durch unterrichtsbegleitend anwesendes Personal (Schuler, 2000, S. 328–331) können themenbezogene schulinterne oder -externe Fortbildungen stattfinden. Diese sollten auch Themen zur Haltungsschulung des Personals und des rückengerechten Arbeitens vor dem Hintergrund der teils besonderen körperlichen Beanspruchung des Personals im FSPgE aufgreifen. Nach Sowa (2000e, S. 346) empfiehlt sich eine personell-kooperative Erprobung der Möglichkeiten für Sitz-, Lagerungs- und Bewegungsformen von Schülern mit Komplexer Behinderung/im Rollstuhl in der Einzelförderung und eine spätere Übertragung in den Unterricht.

5.7.1.3 Auflockerungsminuten

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

57,6 % (n = 38) der Befragungsteilnehmer gaben an, dass für sie der Einstieg in das Konzept über den Teilbereich der Auflockerungsminuten am einfachsten war, 48,5 % (n = 32) setzen diesen bevorzugt um, 3,0 % (n = 2) konstatierten Schwierigkeiten in der Umsetzung (s. Item 2.8, Anhang D.6/Tab. 30).

Die Angaben zum Item 2.10 (s. Anhang D.8/Tab. 33) zeigen, dass die Stichprobenteilnehmer die benannten Formen zur Auflockerung als grundsätzlich geeignet für Schüler mit dem FSPgE einstufen. Zwischen 4,5 % (n = 3) und 59,1 % (n = 39) der Befragten hatten die Übungen zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht erprobt. Jeweils ein geringer Teil der Pädagogen bewertete ausgewählte Formen der Auflockerung als „nicht bewährt“.

Die Durchführung des Kruskal-Wallis-H-Tests zeigte im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Bewertung der Gesichtsgymnastik ($p = 0,015$; Anhang D.8/Tab. 34) und der Gehirngymnastik ($p = 0,015$; Anhang D.8/Tab. 42) als „nicht bewährt“ (weiterführende Ergebnisse im Anhang D.8). Für das Item 2.11. formulierte Begründungen für Einschätzung von Formen der Auflockerung als „nicht bewährt“ sind unter Anhang D.9 zitiert und fließen punktuell in die Argumentation für nachfolgende Empfehlungen ein.

Die Signifikanzprüfung im Schulvergleich ergab einen signifikanten Unterschied in der Häufigkeit der Benennung der Antwortkategorien „Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler“ ($p = 0,034$; Anhang D.9/Tab. 48) sowie zeitlich-organisatorischer Aspekte als Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Auflockerung ($p = 0,024$; Anhang D.9/Tab. 52). Begründungen dafür lassen sich möglicherweise aus den Alters- oder Geschlechtszusammensetzungen der Klassen sowie individuellen Interessen und Voraussetzungen der Schüler, mit welchen die Befragten arbeiten, ableiten. Einschätzungen zu zeitlich-organisatorischen Schwierigkeiten unterliegen persönlichen Erfahrungen und Beurteilungen einzelner Lehrer/PU.

Es wird deutlich, dass Fragen der Einschätzung der Eignung dieser und anderer Teilbereiche potentiell durch Faktoren beeinflusst werden, welche sich in den Schulen sehr unterschiedlich darstellen können. Weitere inferenzstatistische Ergebnisse können im Anhang D.9 eingesehen werden.

Rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele, Rhythmusübungen, Tanzspiele, Bewegungslieder

Auf Grundlage der Aussagen der Stichprobenteilnehmer (s. Anhang D.8/Tab. 33) können rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele („bewährt“: 95,5 %; $n = 63$), Bewegungslieder (89,4 %; $n = 59$), Rhythmusübungen (87,9 %; $n = 58$) und Tanzspiele (81,8 %; $n = 54$) als besonders geeignete Auflockerungsformen in den Unterricht im FSPgE integriert werden und sollten im Rahmen der Auflockerungsformen schwerpunktmäßig zur Anwendung kommen. Die Ergebnisse spiegeln die oft hervorgehobene pädagogische Bedeutung und das Interesse von Menschen m. g. B. jeden Alters an solchen Aktivitätsformen wider (z. B. SMK, 1998; Weichert, 2001; Derksen, 2003b; Lehmkuhle, 2007).

Ohne Generalisierungen für die Konzeptumsetzung abzuleiten, sei darauf verwiesen, dass nach Einzelmeinungen von Pädagogen eine Eignung oben aufgeführter Formen der Auflockerung, speziell des Tanzes und der Bewegungslieder, alters- oder geschlechtsbedingt nicht für alle Schüler bzw. den Unterrichtskontext gleichermaßen gegeben sein muss. So formuliert ein Befragungsteilnehmer, dass Schüler in der Adoleszenzphase Bewegungslieder und Tanzspiele im Klassenverband (jedoch nicht im Schulverband) ablehnen. Dahingegen betont ein anderer, dass besonders Schüler der unteren Klassenstufen o. g. Angebote gern annehmen. Eine weitere Antwort indiziert eine punktuelle Geschlechtsspezifität über die Ablehnung von Tanzspielen und Bewegungsliedern durch Jungen. Eine Person hält Tanzformen nicht für den Klassenverband allerdings für den Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft geeignet (s. Anhang D.9).

Demnach muss die Auswahl von Bewegungs-, Rhythmusformen, Musik oder Liedtexten in Abstimmung auf das Alter und den Entwicklungsstand, die Vorschläge und Interessen sowie die jeweiligen körperlich-motorischen und kognitiven Voraussetzungen der Schüler erfolgen. Bei Desinteresse der Schüler oberer Klassenstufen können ausgewählte Formen (z. B. Tanzspiele, Bewegungslieder) entfallen oder zumindest nicht im unterrichtlichen Kontext Anwendung finden und bspw. bevorzugt Rhythmusübungen oder andere Auflockerungsformen realisiert werden.

Musik, Tanz und Rhythmik sind aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für Schüler mit dem FSPgE ein eigens ausgewiesener Lernbereich und fächer- sowie teilbereichsübergreifendes Prinzip, das sich u. a. über Auflockerungsformen umsetzen lässt. Entsprechende Elemente fördern das Selbstgefühl, bieten Möglichkeiten für individuelle Erfahrungen und Ausdrucksformen (speziell für Schüler ohne aktive Sprachentwicklung), berühren unmittelbar den sozialen und emotionalen Bereich und geben Handlungsimpulse (SMK, 1998, S. 193).

Über Tanz, Musik und rhythmische Körperarbeit lässt sich die Kontaktaufnahme zu Schülern mit (geistigen) Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten verbessern, ihre Kommunikationsbereitschaft und Ausdrucksfähigkeit wird stimuliert, es erfolgt eine bedeutsame Anregung des Vestibulärsystems (Gündel, 1999, S. 7). So kann durch das Trommeln auf verschiedene Körperteile u. a. auch die taktile Diskriminierung verbessert und der Aufbau des Körperschemas unterstützt werden. Das Überkreuzen der Hände beim Trommeln hilft, die Bilateralität auszubilden. Im Rahmen der Sprachförderung kann das Artikulieren von Silben und Wörtern mit Mitteln des Körpers wie Fußstampfen,

Händeklatschen oder mit Rhythmusinstrumenten (Klanghölzer, Bongos, Kongas, Djemben) begleitet werden (ebd.).

Es sind stets Varianten zu nutzen, in die Schüler mit unterschiedlichen Bewegungsbeeinträchtigungen sowie Rollstuhlfahrer, ggf. unter Hilfestellung von Mitschülern oder Personal, eingebunden werden können. Eine solche Möglichkeit ist die Umsetzung von Sitztänzen (s. John & Theis, 2003), bei denen tänzerisch-rhythmische Bewegungsformen in der Sitzposition in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen über Bewegungen der Arme, Hände, des Oberkörpers und der Beine verwirklicht werden. Begleitend können Handgeräte und Materialien, wie Tücher oder Klang- und Rhythmusinstrumente sowie Musik, Klatschen und eigener Gesang zum Einsatz kommen. Es sind Formen am jeweiligen Sitzplatz der Schüler, aber auch in Anordnungen wie einem (Halb-)Kreis, einer Gasse oder Reihe bzw. in Partnerarbeit möglich (ebd., S. 10–11). Partner- und Gruppenvariationen eröffnen die Chance, Schülern mit eingeschränkter Willkürmotorik eventuell benötigte Bewegungsunterstützungen zu geben (z. B. „Lenkung“ der Bewegungsrichtung, Heben der Arme, Klatschen).

Bewegungsgeschichten

Der Einsatz von Bewegungsgeschichten als Auflockerungsform hat sich nach Meinung von 66,7 % der Stichprobenteilnehmer bewährt (s. Tab. 33). Einzelpersonen (6,1 %; n = 4) halten sie für nicht bewährt, da den Schülern die Auffassung des Inhaltes bei Nutzung eines Informationskanals (Ohr) fehle, aufgrund der kognitiven Voraussetzungen ein bildhaft-anschaulicher Unterricht erforderlich und fantasievolles Arbeiten kaum möglich ist. Eine weitere Person gab an, dass Bewegungsgeschichten für Schüler im Alter von 15–17 Jahren zu „kindhaft“ sind (s. Anhang D.9).

Unter Berücksichtigung dieser Aussagen sowie der allgemeinen Ausführungen zur Schülerschaft lassen sich folgende didaktisch-methodische Hinweise für die Umsetzung von Bewegungsgeschichten ableiten:

- Einsetzen einfacher und expressiver Sprache (kurze Sätze, einfacher Handlungsstrang, Betonung, Variation der Lautstärke, Mimik und Gestik, langsames Sprechen u. a.) sowie Einbauen von ausreichenden Pausen zur akustischen Verarbeitung (Lambe & Hogg, 2011, S. 22) und motorischen Umsetzung

- Umsetzen einfacher und kurzer Geschichten (max. 15 Sätze), um das Verständnis zu erleichtern sowie der Aufmerksamkeitsspanne und Aufnahmekapazität zu entsprechen (Penne & Maes, 2011, S. 66)
- Einbauen von Wiederholungen innerhalb der Geschichte sowie regelmäßiges Wiederholen der Geschichte selbst in identischer Form zur Sicherung des Verständnisses (ebd.) sowie zum Wiederkennen und Festigen von Inhalten und Bewegungsformen
- Ausrichten des Inhaltes auf die Lebenswirklichkeit der Schüler, d. h. Einbinden von den Schülern bekannten Personen, Namen, Gegenständen, Orten, zeitnahen Geschehnissen, Lebenssituationen und Bewegungsaktivitäten aus dem unmittelbaren Alltag und Umfeld, um eine Identifikation und ein Hineinversetzen zu gewährleisten bzw. zu erleichtern
- Mitmachen/Vorzeigen denkbarer Bewegungsformen durch Personal und/oder Mitschüler als Orientierungshilfe
- Durchführen in Partnerarbeit zur Unterstützung hilfebedürftiger Schüler (s. PB Anhang E.9)
- Auswählen/Erfinden von Geschichten, die zum Bewegen hin zu bestimmten Objekten im Raum oder im Schulgebäude und/oder Bewegen mit konkreten Gegenständen und Materialien anregen
- Einbeziehen mehrerer Sinne und Wahrnehmungskanäle im Verständnis des *Multi-sensory Storytelling* (Fornefeld, 2011a) über das auf den Inhalt abgestimmte Zeigen von Bildern oder Gegenständen, Erzeugen von Geräuschen, Ermöglichen von Tasterfahrungen etc. (u. a. Lambe & Hogg, 2011, S. 15–22; Fornefeld, 2011b, S. 41–62; Grove, 2011, S. 123–140)
- ggf. Aufgreifen der Auflockerung vorangegangener (und nachfolgender) Unterrichtsthemen, um die Stunde für Schüler nachvollziehbar fortzuführen und Umstellungsanforderungen zu reduzieren
- Thematisieren/Erarbeiten inhaltlicher Anregungen bzw. der Geschichten im Unterricht in Abstimmung auf die Fähig- und Fertigkeiten der einzelnen Schüler (aus dem Alltag erzählen, Wünsche/Ideen formulieren, Szenen malen oder Stichworte/Texte verfassen, Materialien herstellen).

In den Publikationen vorliegende Bewegungsgeschichten sind entsprechend dieser Hinweise für den FSPgE zu modifizieren, insofern Probleme bei der Umsetzung auftreten.

ten (z. B. Müller, 2010a, S. 109–111, „Quer durch die Tierwelt“/„Badeausflug“: mithilfe von Bildern, Tastmöglichkeiten etc. veranschaulichen; „Eine Fahrradtour mit Picknick“: kürzen und sprachlich vereinfachen sowie ggf. eine andere Form des Ausfluges wählen, wenn die Mehrzahl der Schüler nicht auf Erfahrungen des Radfahrens zurückgreifen kann).

Die aufgeführten Hinweise verdeutlichen, dass im FSPgE, insbesondere zur Einbindung von Schülern mit komplexer Behinderung, in Abstimmung auf die jeweilige Schülergruppe stärker individualisierte und personalisierte Bewegungsgeschichten angeboten werden müssen, die vom Personal sowohl Kreativität als auch Vorausplanungen und Vorbereitungen in Bezug auf Inhalte und benötigte Materialien voraussetzen. Ausgewählte Hinweise fließen exemplarisch in die Gestaltung der PB Anhang E.8 und PB Anhang E.9 ein. Die Orientierung der Geschichteninhalte am Alltag der Schüler sowie ihre Einbindung in die Ausgestaltung können zur Akzeptanz von Bewegungsgeschichten auch bei älteren Schülern beitragen. Wird diese Form der Auflockerung dennoch nicht angenommen, bieten sich andere Aktivitäten als Alternative an.

Fingerspiele/-gymnastik und Fußgymnastik

Fingerspiele/-gymnastik und Fußgymnastik wurden jeweils von mehr als bzw. etwa der Hälfte der Befragten als für die Schüler geeignet bewertet (s. Tab. 33). Begründungen für die Einschätzung als „nicht bewährt“ (Fingerspiele: 9,1 %; n = 6; Fußgymnastik: 6,1 %; n = 4) beziehen sich einerseits auf das Geschlecht (Jungen) und insbesondere auf das Alter der Schüler. Ab dem Adoleszenz- bzw. Werkstufenalter treffen diese Formen der Auflockerung, speziell die Fingerspiele, offenbar z. T. nicht mehr auf Resonanz bei den (männlichen) Schülern. Andererseits zeigen sich auch Probleme in der Umsetzung, da die Pädagogen diese Auflockerungsformen nicht mit allen Schülern einer Klasse in gleichem Maße für realisierbar und schnell im Unterricht einsetzbar einschätzen (s. Anhang D.9/Item 2.11).

Bei der Anwendung im FSPgE muss die häufig beeinträchtigte (Fein-)Motorik der Hände und Füße Berücksichtigung finden und gleichermaßen Anlass zur Förderung¹⁸ der-

¹⁸ Kesper und Hottinger (2002, S. 135) heben die Bedeutung aktiver Finger- und Fußübungen bei Sprachstörungen vor dem Hintergrund der teilweisen Überschneidung der motorischen Zentren für Sprache, Finger-, Fuß- und Zehenbeweglichkeit auf dem Kortex hervor. Tägliche Fingerübungen können eine deutliche Verbesserung der Sprach- und Graphomotorik bewirken; eine verbesserte Fußmotorik besitzt Einfluss auf die Bewegungssteuerung und Gleichgewichtsreaktionen (ebd.). Auch Lazik und Bittmanns (2002, S. 196) Beobachtungen im Rahmen des therapeutischen Kletterns suggerieren

gleichen über dementsprechende Übungsformen – nicht allein im Rahmen von Auflockerungsminuten¹⁹ – sein. Bei Schülern m. g. B. kann neben generellen Bewegungsbeeinträchtigungen dieser Gliedmaßen durch z. B. Spastiken oder Lähmungen eine fehlende oder eingeschränkte Finger- und Fußdifferenzierung sowie Synchronisationsfähigkeit vorliegen, die das gezielte uni- und bilaterale Ansteuern einzelner Finger, der Füße und der Zehen be- bzw. verhindern (Kesper & Hottinger, 2002, S. 181–185). Das heißt, Praxisvorschläge, wie bspw. „Mäusefamilie“ (Müller, 2010a, S. 89), bei denen in festgelegter und verhältnismäßig schneller Abfolge (und ggf. bilateral) bestimmte Finger zu bewegen sind, erscheinen für viele Schüler mit dem FSPgE aus motorischer, aber auch aus Sicht der Wahrnehmungs-, gleichzeitigen Verarbeitungs- und Nachahmkapazität ungeeignet.

Das Hören und gleichzeitige Umsetzen feinmotorischer Bewegungsformen kann für die Schüler eine anspruchsvolle Mehrfachanforderung und damit eine Überforderung darstellen. Mehrfachanforderungen sind zu entkoppeln und Praxisbeispiele, bei denen eine allgemeine Aktivierung der Hände und Finger (Füße) erfolgt – ohne Fokus auf die Verwendung bestimmter Finger, spezifischer Reihenfolgen oder exakter Bewegungsausführungen (z. B. „Es regnet ganz sacht“/Müller, 2010a, S. 88) – zu bevorzugen.

Die Verbindung der Finger- und Fußübungen mit für Schüler m. g. B. „abstrakten“ Vers-, Erzähl- und Bewegungsformen sind zu vermeiden und diesbezüglich obige Empfehlungen zur (sprachlichen) Gestaltung von Bewegungsgeschichten auf den hiesigen Kontext zu übertragen. Fingerspiele können durch Finger- oder Handpuppen attraktiv gestaltet werden (Kesper & Hottinger, 2002, S. 183). Die Verwendung von Fingerpuppen kann eine optische Unterstützung für das Bewegen bestimmter Finger darstellen.

Darüber hinaus empfiehlt sich die Realisierung von Finger- und Fußübungen über Geschichten zur Wahrnehmungsförderung (PB Anhang E.10) sowie, insbesondere zur Einführung, die Verbindung mit teil- oder ganzkörperlichen Bewegungen, da diese eine grundlegende Voraussetzung zur Ausbildung der Feinmotorik von Händen und Füßen bilden (Kiphard & Huppertz, 1987, S. 21; Kohtz, 2013). Für ältere Schüler sollte auf die Umsetzung von Finger- und Fußgymnastik im Kontext „kindlicher“ Bewegungsgeschich-

bei Kindern m. g. B. und sprachmotorischen Beeinträchtigungen positive Entwicklungen, die sie auf den gezielten Einsatz von Händen und Füßen und der damit verbundenen Hirndurchblutung zurückführen.

¹⁹ Anregungen für motorische Übungen unter Einbeziehung der Hände, Finger und Füße in anderen Teilbereichen der bewegten Schule können bei Müller und Dinter (2013, S. 57) eingesehen werden.

ten und -formen verzichtet und diese zugunsten anderer Bewegungsaktivitäten ersetzt werden (s. Müller & Petzold, 2006a; s. u.).

Unter Berücksichtigung dieser Ausführungen und in Ergänzung geeigneter Praxisempfehlungen in Müller (2010a) und Müller & Petzold (2006a) bieten sich nachfolgende Bewegungsformen zur Aktivierung von Händen, Fingern und Füßen an (vereinzelt treten konzeptionell-inhaltliche Schnittmengen mit Formen des bewegten Lernens, der Entspannung oder anderen Formen der Auflockerung auf):

- Abtasten/-gehen oder Legen von Formen; weitere Fühl- und Tasterfahrungen (z. B. Fühlpfad passend zum Unterrichtsthema, s. auch PB Anhang E.7)
- Zuwerfen/Fangen/Weitergeben von Bällen bzw. Gegenständen, die einen unterschiedlichen Einsatz der Hände erfordern (Bälle, in die „hinein gegriffen“ werden kann, Bohnensäckchen, leicht verknotete Seile/Bleischnüre etc.)
- Transportieren/Weitergeben von Gegenständen mithilfe von Klammern, Kochlöffeln u. a. (ggf. als Wettbewerb oder eingebunden in eine Geschichte)
- Kneten von Formen und Figuren aus Knete, Ton, Salzteig (Kesper & Hottinger, 2002, S. 183) oder Herstellen kleiner Gegenstände (z. B. aus Papier) passend zum Unterrichtsthema
- Anwenden von Formen der Selbst- oder Partnermassage (über eine Handmassage und das Bewegen von Fingern durch Mitschüler oder Personal kann eine passive Aktivierung der Hände von Schülern erfolgen, die Hände/Finger nicht oder kaum selbstständig bewegen können)
- abwechselndes Gehen auf Zehenspitzen (Riesen), Fersen (Pinguine), mit eingerollten Zehen (Affen), auf der Fußaußenkante etc. (Kesper & Hottinger, 2002, S. 184)
- Bewältigen eines kleinen Bewegungsparcours (über Seile, Balancehalbkugeln, Holzklötze u. Ä. balancieren)
- Anwenden von Rhythmusübungen (s. o.) – das rhythmische Bewegen zumindest der Hände (einer Hand) oder der Füße (eines Fußes) ist selbst vielen Schülern mit körperlicher bzw. komplexer Behinderung möglich
- weitere Spielformen zur Förderung der Handgeschicklichkeit (s. PB Anhang E.11)
- Fingerspiele passend zum Unterrichtsthema (s. PB Anhang E.12).

Ausgewählte Formen müssen sich an den Voraussetzungen der jeweiligen Schülergruppe orientieren. Schülern mit starken Bewegungsbeeinträchtigungen sind benötigte (Bewegungs-)Unterstützungen zu unterbreiten, ohne ihre Möglichkeiten zur Eigenaktivi-

tät einzuschränken und bei Bedarf Alternativbewegungen aufzuzeigen (z. B. Benutzen der Hände statt der Füße).

Je nach Klassen- und Unterrichtssituation ist die Umsetzung unterschiedlicher Spiel- und Übungsformen bzw. die Differenzierung innerhalb gleicher Formen über verschiedene Anspruchsniveaus in Betracht zu ziehen (z. B. Transportieren/Weitergeben von Gegenständen „nur“ mit Händen vs. mithilfe von Klammern; verschiedene Parcoursformen). Im Einzelfall ist zu entscheiden, ob andere, geräumigere Bewegungsformen aus dem Bereich der Auflockerungsminuten gegenüber den Aktivitäten mit Fingern und Füßen zu bevorzugen wären.

Gesichtsgymnastik

Lediglich 22,7 % (n = 15) der Befragten sahen Gesichtsgymnastik als eine für den FSPgE „bewährte“ Form der Auflockerung an („nicht bewährt“: 6,1 %; n = 4; s. Tab. 33). Sowohl der hohe Prozentsatz derjenigen, die diese Form zum Befragungszeitpunkt noch nicht ausprobiert hatten, als auch die Aussagen zu Item 2.11 (s. Anhang D.9) lassen den Rückschluss zu, dass Gesichtsgymnastik eine weniger für den FSPgE geeignete Auflockerungsform darstellt. Insbesondere die Einbindung aller Schüler des Klassenverbandes ist erschwert.

Einerseits scheint der Anspruch der gezielten und sukzessive variierenden feinmotorischen Ansteuerung einzelner Bereiche des Gesichtes sehr hoch und erfordert eine große kognitive Abstraktions-, Umstellungsfähigkeit und Flexibilität seitens der Schüler. Speziell Schüler mit cerebralen Bewegungsstörungen weisen Störungen der Mimik auf (Frenzel, 2008, S. 72).

Andererseits indizieren Antworten zum Item 2.11, dass Schüler diese Form der Auflockerung als „albern“ ansehen und die Teilnahme verweigern. Die Pädagogen müssen erproben, inwiefern sich gesichtsgymnastische Übungen über eine Auswahl einfacher Bewegungsformen, die größere Gesichtsbereiche ansprechen, mit (ausgewählten) Schülern umsetzen lassen. Zur Veranschaulichung des Tuns können Spiegel zum Einsatz kommen oder einfache Gesichtsbewegungen und -ausdrücke von Bildvorlagen mimisch imitiert werden. Die Durchführung mundmotorischer Übungen kann zur Verbesserung der Sprechfähigkeit beitragen (Hohm & Wagner, 2011, S. 41). Alternativ bieten sich einfache Varianten des Darstellenden Spiels (s. u.) unter Einbezug des gesamten Körpers an.

Gehirngymnastik

Die Gehirngymnastik wurde von 37,9 % (n = 25) der Befragungsteilnehmer (s. Tab. 33) als für Schüler mit dem FSPgE „bewährt“ eingestuft. Annähernd die Hälfte der Lehrer/PU hatte diese Form der Auflockerung zum Befragungszeitpunkt noch nicht erprobt. Unter Item 2.11 (Anhang D.9) gaben Stichprobenteilnehmer an, dass sich Gehirngymnastik aufgrund des kognitiven Anspruches nicht bewährt habe. Darüber hinaus sei die körperlich-motorische Aktivierung, die speziell im FSPgE einen hohen Stellenwert besitzt, gering und stehe damit der Intention von Auflockerungsminuten entgegen. Zumindest für Übungsformen, die ein Überkreuzen der Körpermittellinie beinhalten (s. Müller & Petzold, 2006a, S. 95–96), kann jedoch angenommen werden, dass deren Umsetzung gleichermaßen von Bedeutung für den FSPgE ist (s. u.).

Kleine Kunststücke, Gymnastikformen

Hinsichtlich Kleiner Kunststücke („nicht bewährt“: 6,1 %; n = 4) und Gymnastikformen („nicht bewährt“: 3,0 %; n = 2) kann von einer weitgehenden Eignung für Schüler mit dem FSPgE ausgegangen werden (s. Tab. 33). Dabei müssen Praxisbeispiele so ausgewählt bzw. dahingehend modifiziert werden, dass diese keine komplexen, zahlreich aufeinanderfolgenden Handlungsabläufe enthalten und die Bewegungsformen auf die körperlich-motorischen Voraussetzungen der Schüler ausgerichtet sind (z. B. „Recken und Strecken“/Müller, 2010a, S. 102–103: evtl. auf Einbeinstände verzichten oder Hilfestellungen geben, Übungen von einzelnen Schülern im Sitzen ausführen lassen; „Gymnastik auf Stühlen“/ebd.: koordinativ anspruchsvolle Varianten, wie Händeklatschen unter angezogenen Beinen ggf. auslassen).

Es sollte eine Konzentration auf einzelne Bewegungsformen erfolgen, die mehrfach wiederholt werden; je nach Beispiel bietet sich eine rhythmische Begleitung an (z. B. „Tücherturnen“/ebd., S. 106). Es ist zu beachten, dass Drehbewegungen bei bestimmten Schülern Anfälle auslösen können (s. „Balancieren und Jonglieren“/ebd., S. 107).

Schmitt und Lipinski (1997, S. 117–118) unterstreichen die Bedeutung und Wirkung des Jonglierens für Personen mit geistiger, körperlicher und Komplexer Behinderung, die damit Bestandteil von Auflockerungsminuten, aber auch anderer Teilbereiche der bewegten Schule sein sollten. Bei regelmäßiger Durchführung zeige sich eine deutliche Verbesserung der Auge-Hand-Koordination sowie eine allmähliche Anbahnung von Überkreuzbewegungen, die für Personen mit Hirnschädigungen ein „exzellentes Ge-

hirntraining“ (ebd., S. 118) darstellen. Dabei sei nicht für jede Person das Jonglieren mit drei Bällen Zielstellung, sondern mögliche Formen umfassen (zunächst) bspw. auch das Hochwerfen und Fangen eines Tuches (Balles) mit der Wurfhand und später der gegenüberliegenden Hand.

Übungen, die ein körperliches Kräfteressen beinhalten (z. B. „Zieh- und Schiebewettkämpfe“/Müller, 2010a, S. 98), erscheinen für den FSPgE als Form der Auflockerung ungeeignet. Besonders zu berücksichtigen wären mögliche Kontraindikationen bei Schülern mit cerebralen Bewegungsstörungen (Rogg, 2008, S. 10).

Darstellendes Spiel

Obgleich das Darstellende Spiel von 59,1 % (n = 39) der Pädagogen als „bewährt“ („nicht bewährt“: 7,6 %; n = 5; s. Tab. 33) eingestuft wurde, scheint dessen Umsetzung im FSPgE speziell im Rahmen der Auflockerungsminuten als nur bedingt für die Mehrheit der Schüler geeignet. Die annähernd deckungsgleichen Aussagen zu Item 2.11 (Anhang D.9) verdeutlichen, dass die kognitiven Voraussetzungen der Schüler häufig nicht den Anforderungen zur Umsetzung des Darstellenden Spiels entsprechen.

Die bei vielen Schülern m. g. B. herabgesetzten Fähigkeiten in Bezug auf Kreativität, Fantasie, Improvisation, Abstraktion, Eindenken in andere Rollen, vorausschauende Handlungsplanung u. a. limitieren ihre Möglichkeiten zur Gestaltung von Formen, wie insbesondere den Stegreifspielen oder Scharaden. Einfache pantomimische oder kurze szenische Darstellungen sind möglich, wenn die Schüler hierfür Anregungen erhalten, die Inhalte an die unmittelbaren Unterrichtsthemen, Erfahrungen und die Lebenswelt der Schüler anknüpfen sowie Unterstützungen in Form von Anschauungsmaterialien, Sinneseindrücken und passende Verkleidungen (Heggenberger-Lutz, 2000, S. 197–198; Brinkmann, 2003, S. 22) bereit gestellt werden.

Allerdings ergibt sich daraus ein deutlich höherer zeitlich-organisatorischer Aufwand zur Realisierung des Darstellenden Spiels, der dem Grundgedanken der Auflockerungsminuten entgegensteht (s. auch Aussagen zu Item 2.11). Damit empfiehlt sich die Einbindung von Formen des Darstellenden Spiels eher für Teilbereiche der bewegten Schule, in denen größere Zeitfenster zur Heranführung an die Thematik sowie die Realisierung selbst zur Verfügung stehen bzw. im Rahmen von Wahlaktivitäten (z. B. bewegtes Lernen, AGs).

Allgemein muss bei der Anwendung von Auflockerungsminuten der ursprünglich veranschlagte Zeitrahmen von drei bis fünf Minuten bei Bedarf etwas erhöht werden, da die Durchführung durch Wiederholungen, (gegenseitige) Hilfestellungen, Materialbedarf und eventuell langsamere Bewegungsfolgen, mehr Zeit in Anspruch nehmen kann. Bei der Auswahl von Praxisbeispielen ist darauf zu achten, dass diese aktivierend und ausgleichend wirken und keine übermäßige körperliche Anstrengung darstellen (Rogg, 2008, S. 10), um der Intention der Auflockerung zu entsprechen.

Ferner sollten Spiel- und Übungsformen mit ruhigen Bewegungsformen oder einer tatsächlichen kurzen Ruhephase ausklingen, um den Fokus auf die fortzusetzende Stunde zu lenken. Für einige Schüler oder in bestimmten Situationen kann es sinnvoll sein, thematische Zusammenhänge zwischen Unterrichtsinhalten und Auflockerungsminuten herzustellen, um plötzliche größere Umstellungsanforderungen zu reduzieren (s. PB Anhang E.12).

5.7.1.4 Individuelle Bewegungszeit

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die individuelle Bewegungszeit wurde unter Item 2.8 (s. Anhang D.6/Tab. 30) von 16,7 % (n = 11) der Befragungsteilnehmer als ein Teilbereich der bewegten Schule benannt, der ihnen Schwierigkeiten in der Umsetzung bereitet. Laut Aussagen zu den konkreten Schwierigkeiten (s. Anhang D.7) ist für die Umsetzung der individuellen Bewegungszeit im FSPgE einerseits festzustellen, dass die Befragten die inhaltlich-zeitlich eigenständige Realisierung dieser, wie im Konzept intendiert, für einen Teil der Schüler aufgrund des Entwicklungsalters und der Behinderung für unmöglich oder nur mit deutlich erhöhtem Personal- und Aufsichtsaufwand für denkbar einstuft. Andererseits besteht laut Einschätzungen des Personals das Problem unerwünschter Störungen des Unterrichtsverlaufs, der Mitschüler bzw. der Konzentration.

Da es im Konzeptverständnis durch die individuelle Bewegungszeit einzelner Schüler nicht zu Unterbrechungen des Lehr- und Lernprozesses für andere Beteiligte kommen sollte, steht sowohl durch den besonderen Bedarf an Hilfestellungen als auch Störungen der ohnehin bei vielen Schülern reduzierten Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit die generelle Eignung dieses Teilbereiches für Schüler m. g. B. infrage. Des-

gleichen ist mit Rücksicht auf die unterschiedlichen Grade der kognitiven Voraussetzungen, Selbstständigkeit und Eigenmotivation zumindest für einen Teil der Schüler davon auszugehen, dass diese die individuumsbezogenen Anforderungen zur Umsetzung dieses Teilbereiches nicht erfüllen.

Diesen Aussagen gegenüber stehend gaben 40,9 % (n = 27) der Pädagogen an, dass sie die individuelle Bewegungszeit bevorzugt umsetzen (s. Anhang D.6/Tab. 30), womit sich keine grundsätzliche Nicht-Eignung des Teilbereiches für den FSPgE ableiten lässt. Vielmehr unterstreichen die unterschiedlichen Sichtweisen das Erfordernis der Individualisierung der Konzeptumsetzung durch das Personal in Abstimmung auf die jeweiligen Voraussetzungen von Schülern und Lerngruppen.

In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit der didaktisch-methodischen Thematisierung, des gezielten Erprobens und des Austausches des Personals zur Entwicklung inhaltlich-organisatorischer Realisierungsmöglichkeiten (oder ggf. zum punktuellen Ausschluss von Konzeptbereichen) verwiesen. Itemantworten für die individuelle Bewegungszeit – ebenso wie Befragungsergebnisse zu anderen Teilbereichen – zeigen, dass diese noch nicht umfänglich in den Schulalltag integriert wird und dem Personal mangels thematischer Auseinandersetzung Erfahrungen und Ideen fehlen, jedoch nicht von einer grundsätzlichen Nicht-Eignung vorliegender didaktisch-methodischer Empfehlungen auszugehen ist (s. z. B. Anhang D.8/Tab. 33, Anhang D.10/Tab. 58, Anhang D.13/Tab. 77; Dinter, 2012, S. 136, 140–141).

Als Konsequenz dieser Ausführungen erfolgt die Empfehlung auf Basis situativer Einschätzungen durch die Pädagogen ggf. auf individuelle Bewegungszeiten in Klassen oder Schülergruppen zu verzichten, in denen o. g. Schwierigkeiten zum Tragen kommen und welche damit die Intention des Teilbereiches infrage stellen. Um benannte Probleme zu umgehen und dennoch das bewegte Lernen ergänzende Bewegungsaktivitäten in den Unterricht zu integrieren, können in diesen Lerngruppen alternativ Auflockerungsminuten (s. Kap. 5.7.1.3) oder bewegungsorientierte Entspannungsformen (s. Kap. 5.7.1.5) stärker in den Fokus rücken, die jeweils mit Beteiligung aller Schüler und unter Anleitung bzw. Begleitung des anwesenden Personals stattfinden.

Des Weiteren besteht zum Ausgleich die Möglichkeit, ausgewählte Maßnahmen des dynamischen Sitzens (s. Kap. 5.7.1.2) häufiger oder in extendierter Form in den Unterricht einzubeziehen. Die inhaltlich-zeitlich größere Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung an den FSgE bietet Chancen, für solche Angebote bei Bedarf Flächen und Räume

außerhalb des Klassenraumes aufzusuchen. Bei der Unterrichtsplanung ist jedoch darauf zu achten, dass pro Unterrichtseinheit die Auswahl auf ein bis zwei Aktivitäten eines bewegten Unterrichts begrenzt bleibt und Angebote an unterrichtsorganisatorisch geeigneten Stellen umgesetzt werden, an denen es nicht zu Störungen von Lernzielen und -prozessen kommt.

Als Teilbereich der bewegten Schule, der hinsichtlich seiner didaktischen Grundüberlegungen bewusst zur Entwicklung der Selbstbestimmung sowie selbstständigen Handlungsfähigkeit der Schüler beitragen kann, sollte die Umsetzung der individuellen Bewegungszeit jedoch mit Schülern oder Schülergruppen erfolgen, bei denen vom Vorhandensein oder der Ausbildbarkeit erforderlicher Kompetenzen auszugehen ist.

Dafür muss eine sukzessive Heranführung an und Befähigung der Schüler für ein zunehmendes Maß an Selbstständigkeit in Bezug auf die Auswahl von Aktivitäten und Zeitpunkten stattfinden. Dieser Prozess bedarf insbesondere zu Beginn einer engeren Begleitung, Hilfestellung und wiederholten Thematisierung durch das pädagogische Personal im Unterrichtsgeschehen. In Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen einzelner Schüler kann zeitweise oder anhaltend ein gewisser Grad der Unterstützung zur Ermöglichung gewünschter Bewegungsaktivitäten oder die Notwendigkeit der Aufmerksamkeitssteuerung auf Aspekte der Umsetzung bestehen bleiben. Hierfür müssen Regelabsprachen mit den Schülern getroffen, deren Einhaltung abgesichert sowie klare organisatorische Abstimmungen zwischen Lehrern und PU erfolgen, um oben beschriebene Störungen des Unterrichtsgeschehens zu vermeiden.

Ein Weg der Heranführung an individuelle Bewegungszeiten kann auch die von Müller (2010a, S. 190) beschriebene „Vorstufe“ darstellen, in der sich Schüler im Rahmen einer gemeinsamen Bewegungszeit „individuell für Bewegungsübungen, die bekannt sein müssen, entscheiden können“.

5.7.1.5 Entspannungsphasen

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Unter Item 2.8 hatten 6,1 % (n = 4) der Lehrer/PU Schwierigkeiten in der Umsetzung des Teilbereiches der Entspannung benannt (s. Anhang D.6/Tab. 30). Die Angaben der Befragungsteilnehmer zu Item 2.15 indizieren die überwiegende Eignung der von Müller

(2010a) vorgeschlagenen Entspannungsformen für den FSPgE (s. Anhang D.13/Tab. 77). Zwischen 93,9 % (n = 62) und 62,1 % (n = 41) gaben für sechs der acht Formen an, dass diese sich „bewährt“ hätten. Lediglich für die Progressive Muskelentspannung mit 31,8 % (n = 21) sowie Yoga mit 22,7 % (n = 15) werden ausgeprägt niedrige Prozentwerte für die Itemantwort „bewährt“ dokumentiert. Auffällig und damit von Relevanz für die Interpretation der Daten ist erneut, dass für die Entspannungsformen mit den niedrigsten Prozentwerten für die Antwortkategorie „bewährt“, die höchsten Prozentwerte für die Antwortkategorie „noch nicht ausprobiert“ zu verzeichnen sind. Demnach gaben bspw. 69,7 % (n = 46) der Befragten an, Yoga noch nicht erprobt zu haben. Als „nicht bewährt“ stuften 7,6 % (n = 5) der Befragungsteilnehmer in ihrem Antwortverhalten die Progressive Muskelentspannung, 4,5 % (n = 3) Atemübungen, 3,0 % Massageformen (n = 2) und 1,5 % Yoga (n = 1) ein.

Im Vergleich der Schulen ergab die Durchführung von Signifikanztests jeweils signifikante Unterschiede in der Beurteilung von Kennlern- und Kontaktspielen ($p = 0,015$; Anhang D.13/Tab. 78), von Atemübungen ($p = 0,013$; Anhang D.13/Tab. 88), der Progressiven Muskelentspannung ($p = 0,045$; Anhang D.13/Tab. 96) und von Yoga ($p = 0,010$; Anhang D.13/Tab. 102) als „nicht bewährt“ bzw. „noch nicht ausprobiert“. Weiterführende inferenzstatistische Ergebnisse können unter Anhang D.13 eingesehen werden. Demnach wurden diese Formen in sehr unterschiedlichem Maße noch nicht erprobt bzw. als „nicht bewährt“ bewertet.

Als denkbare Gründe für diese abweichende Einschätzung sowie die Nicht-Erprobung kommen sehr verschiedenartige Erfahrungen (z. B. je nach Alter oder Voraussetzungen der Schüler der Schule oder Klasse) oder unzureichende Erfahrungen und Kenntnisse des Personals zur praktischen Umsetzung mit Schülern mit dem FSPgE in Betracht. Personen, denen bspw. Yogakenntnisse, speziell in der Arbeit mit Menschen m. g. B. fehlen, könnten diese Entspannungsform im Gegensatz zu Lehrern/PU mit dementsprechenden Erfahrungen als „nicht bewährt“ einstufen bzw. Yoga noch nicht erprobt haben. Ebenso können persönliche Präferenzen in solche Bewertungen einfließen.

In der Auswertung von Item 2.16 musste auf eine Kategorisierung des Antwortverhaltens verzichtet werden. Die Begründung hierfür sowie die einzelnen Itemantworten sind im dazugehörigen Anhang D.14 zitiert und fließen teilweise in die weiteren Empfehlungen für diesen Teilbereich ein.

Progressive Muskelentspannung

Der Häufigkeit der konkreten Benennung der Progressiven Muskelentspannung kann entnommen werden, dass insbesondere die Umsetzung dieser Entspannungsform den Lehrern/PU Schwierigkeiten bereitet. In Zusammenfassung werden von den Befragungsteilnehmern als konkrete Probleme benannt, dass es den Schülern an für die Durchführung erforderlichen Kenntnissen von Körperteilen und Muskelgruppen sowie der Fähigkeit der bewussten sukzessiven Anspannung dieser mangle. Die vorausgesetzte Richtung der Aufmerksamkeit nach innen ist für Schüler m. g. B. deutlich erschwert. Ferner stellen die vielfältigen gleichzeitig zu verarbeitenden Reize und Aufgabenstellungen eine Überforderung dar. Demnach können viele Schüler mit dem FSPgE den kognitiven und körperlichen Umsetzungsanforderungen dieser Form der Entspannung nicht entsprechen, weshalb die Ableitung erfolgt, dass es sich bei der Progressiven Muskelentspannung um eine für den FSPgE weitgehend ungeeignete Übung handelt.

Atemübungen

Mit Bezug auf Atemübungen bemerkt ein Befragungsteilnehmer, dass die Schüler die Aufgabenstellung oft nicht verstehen bzw. ausführen können. Die Praktikierbarkeit von Übungen scheint nach einer Befragtenmeinung im Einzelnen in Abhängigkeit zur jeweiligen Klassensituation zu stehen.

Vergleichbar mit Ausführungen zur Progressiven Muskelentspannung ist davon auszugehen, dass vor allem Atemübungen, die eine bewusste Wahrnehmung innerer Prozesse beim Atmen sowie die Durchführung von Bewegungsfolgen im festgelegten Rhythmus von Ein- und Ausatmung erfordern, für viele Schüler mit dem FSPgE eine ungeeignete Variante darstellen (z. B. „Die Atmung wahrnehmen“, „Bewegen im Atemrhythmus“/Müller, 2010a, S. 154, 156). Formen, bei denen die Ein- und Ausatmung stärker über eine Eigenaktivität und Außengerichtetheit der Aufmerksamkeit initiiert werden, sind zu bevorzugen (z. B. „Kerze auspusten“, „Auf Laute ausatmen“/ebd., S. 154–155). Jedoch sollten vorliegende Praxisvorschläge zu „Kerze auspusten“ nicht im Sinne imaginärer, sondern tatsächlicher Tätigkeiten, wie z. B. dem Aufblasen eines Luftballons oder Fortbewegen kleiner leichter Gegenständen auf dem Tisch durch Pusten (s. auch PB Anhang E.13) realisiert werden.

Für Menschen m. g. B. kann nach Doetsch (2010, S. 75, 105) zur Bewusstmachung und Kontrolle der Atmung das sogenannte Tönen, Summen und das Produzieren von Lauten in der Ausatmung praktiziert werden (z. B. Tönen von Vokalreihen, imitieren von Tiergeräuschen). Entsprechende Übungen besitzen einen Einfluss auf die Länge der Atmung, fördern die Mundmotorik und haben eine entspannende Wirkung durch die erzeugte Vibration (ebd., S. 105). Plötzliche Unterbrechungen des Unterrichts zur Durchführung bestimmter Entspannungsformen, wie Atemübungen, sollten vermieden und an zeitlich-organisatorisch geeigneten Stellen natürliche Übergänge durch Spielformen (s. PB Anhang E.13) oder Bezüge zum Unterricht (bes. beim Produzieren von Lauten/Geräuschen) hergestellt werden.

Massageformen

Ebenso wie für vorangegangene Entspannungsübungen bemerkt ein Befragter zu Massageformen, dass seitens der Schüler häufig das Verständnis und die Fähigkeit zur Umsetzung fehlen. Ein zweiter Stichprobenteilnehmer suggeriert mit der Anmerkung, die Schüler befänden sich in der Pubertät, dass bei dieser Variante der Entspannung altersspezifische Schwierigkeiten bei der Durchführung auftreten können. Möglicherweise stehen einzelne Schüler in dieser Entwicklungsphase dem mit Massageformen verbundenem Körperkontakt mit Vorbehalten gegenüber. Allerdings schätzten demgegenüber 87,9 % (n = 58) der Lehrer/PU Massageformen als „bewährt“ ein, weshalb lediglich allgemeine Umsetzungsempfehlungen notwendig erscheinen (s. Anhang D.13/Tab. 77).

Die Schüler sollten an Massageformen über ausgewählte von Müller (2010a) vorgestellte Kennlern- und Kontaktspiele allmählich herangeführt werden (s. auch PB Anhang E.9). Zur Einführung oder für Schüler mit ablehnender Haltung gegenüber (starkem) Körperkontakt mit Mitschülern können gegenseitige Handmassagen oder Selbstmassagen von Armen und Händen zur Anwendung kommen (z. B. nach feinmotorischen Arbeiten).

Für Schüler mit cerebralen Bewegungsstörungen ist zu beachten, dass die Massage der Handinnenflächen Reflexauslösungen verursachen kann, auf welche in diesem Fall zu verzichten wäre (Kranzin, 2008, S. 65). Die Verwendung von Massagebällen, -kraken oder anderen Materialien hilft den unmittelbaren Körperkontakt zu reduzieren und kann ggf. den handmotorischen Voraussetzungen einzelner Schüler besser entsprechen.

Für Massagegeschichten – genauso wie für Entspannungsgeschichten – sind weitgehend die Gestaltungshinweise zu Bewegungsgeschichten zu übertragen (s. Kap. 5.7.1.3). Zur Veranschaulichung von Bewegungsformen empfiehlt sich das von Müller (2010a, S. 162) vorgeschlagene Einkleiden der Massage in bekannte Handlungsmuster. Bei Schülern der oberen Schulstufen sind direkte, einfache Anleitungen für die Massage einer (kindorientierten) Geschichtenform vorzuziehen.

Kennlern- und Kontaktspiele, Entspannende Spiele

Obwohl die Befragungsergebnisse eine grundsätzliche Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen und Entspannenden Spielen aufzeigen, erweisen sich mit Rücksicht auf die pädagogischen Voraussetzungen der Schüler ausgewählte Praxisbeispiele für die Mehrzahl der Schüler mit dem FSPgE als weniger zweckmäßig. Hierzu gehören Übungen, die von beiden Partnern mit geschlossenen Augen durchzuführen sind, einen hohen Anspruch an die Reaktionsfähigkeit, Motorik und/oder das Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen stellen bzw. „Schreckensmomente“ enthalten (z. B. „Aura“, „Denkmal bauen“, „Steifer Mann“, „Kreisel“, „Anschleichen“/Müller, 2010a, S. 142–145).

Die Teilnahme an Kennlern- und Kontaktspielen sollte der Freiwilligkeit unterliegen. Für alle weiteren vorliegenden Praxisvorschläge ist von einer Tauglichkeit für die Schüler auszugehen.²⁰ Im Bedarfsfall sind die vorgestellten Bewegungsformen auf die Fähigkeiten der Schüler abzustimmen, Mehrfachanforderungen zu entkoppeln sowie eventuell erforderliche Differenzierungen und Visualisierungen vorzunehmen (Hennig, 2009, S. 37).

Stilleübungen

Stilleübungen sollten sich auf Formen konzentrieren, in denen die Schüler ihren motorischen und kognitiven Voraussetzungen angepasste Bewegungen in Stille²¹ durchführen oder im Stillsein in angenehmer Position entspannenden Geräuschen, Geschichten oder Musik lauschen (zur Bedeutung körperlicher Ruhe im Kontext von Entspannung im FSPgE s. u.).

²⁰ Die Bewegungsgeschichte „Im Urwald“ (s. PB Anhang E.9) stellt eine ergänzende Möglichkeit für Kennlern- und Kontaktspiele dar.

²¹ Das Beispiel „Mandala legen“ (s. PB Anhang E.3) kann als ein die Vorschläge von Müller (2010a) erweiterndes Angebot für Stilleübungen in Bewegung gelten. Weitere Anregungen für Entspannungs- und Wahrnehmungsformen finden sich z. B. bei Deister und Horn (2011).

Stilleübungen, die anspruchsvollere kognitive Aufgaben, ein Richtungshören oder Erkennen von Geräuschen mit geschlossenen Augen enthalten, können eine Überforderung darstellen oder zumindest keinen hiermit angestrebten Entspannungseffekt herbeiführen (z. B. „Geräusche erkennen“, „Richtungshören“, „Was ist anders“/Müller, 2010a, S. 149–150). Gleichmaßen scheinen die Praxisvorschläge für Kontrasterfahrungen (Müller, 2010a, S. 151–152) aufgrund schneller Anforderungswechsel, verminderter Reflexionsfähigkeit der tatsächlichen Funktion, potentiell auftretender Verhaltensprobleme und einem daraus resultierenden geringen Entspannungswert mehrheitlich für Schüler mit dem FSPgE ungeeignet.

Stilleübungen bieten sich ferner in enger Verbindung zu Unterrichtsinhalten an, wie z. B. thematische Bildbetrachtungen oder kurze Filmsequenzen zu ruhiger Musik (Wagner, 2004, S. 28). Diese Variante kann dazu beitragen, Umstellungsanforderungen im Kontext der Einbindung von Entspannungsphasen in den Unterricht zu reduzieren oder bei Bedarf Stundenanfänge bzw. -enden in stiller Atmosphäre zu gestalten.

Im FSPgE sollten in Stilleübungen auch in Ruhe durchgeführte Spiel- und Übungsformen zur Schulung der Wahrnehmung aufgenommen werden. Diesbezügliche Möglichkeiten umfassen u. a. das eigenaktive Fühlen oder passive Spüren von Materialien auf der Haut (ggf. passend zum Unterrichtsinhalt) oder Spiel-/Geschichtenformen zur Entspannung und Wahrnehmungsschulung (s. z. B. PB Anhang E.10).

Yoga

Die Entspannungstechnik Yoga wurde von der geringsten Anzahl an Lehrern/PU als für Schüler mit dem FSPgE „bewährt“ eingeschätzt, rund 70,0 % der Befragten hatte diese Form noch nicht ausprobiert, ein Befragungsteilnehmer bewertete Yoga als „nicht bewährt“. Beschriebene Schwierigkeiten in der Umsetzung enthalten Hinweise darauf, dass Schüler m. g. B. erforderliche Voraussetzungen zum Praktizieren von Yoga nicht erfüllen oder die befragte Person nicht über notwendige Kenntnisse bzw. eine Ausbildung verfügt (s. Anhang D.14).

Sowohl die Befragungsergebnisse als auch ein vorerst „oberflächlicher“ Blick auf das komplexe Konzept und Anforderungsprofil des Yoga (körperlich-motorischer Anspruch, Atmungstechniken, meditative und philosophische Elemente) suggerieren vorerst eine Nicht-Eignung des Yoga für Kinder und Jugendliche mit dem FSPgE. Diese Annahme steht jedoch im Gegensatz zu Praxiserfahrungen und empirischen Untersuchungen, die

Doetsch (2010) in ihrer Publikation *Yoga für Menschen mit einer geistigen Behinderung – Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsalltag* darlegt. Hierin arbeitet die Autorin heraus, dass Yoga sich wie wenige andere Bewegungs- und Entspannungsformen durch seine Philosophie sowie das zugrunde liegende Menschenbild für Menschen m. g. B. eignet und an die Bedürfnisse des Praktizierenden anpassen lässt (ebd., S. 18).

Neben Entspannungseffekten hebt Doetsch die förderlichen Wirkungen des Yoga zur Verbesserung der Koordination, der Wahrnehmung, Konzentration, Atmung und der Entwicklung der Persönlichkeit hervor (ebd., S. 55–87). Im FSPgE muss das zunächst komplexe System des Yoga auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler abgestimmt werden. Insbesondere für Schüler mit Komplexer Behinderung sind Übungen in ihrem Umfang, der Komplexität und im Inhalt zu elementarisieren sowie individuelle Ziele zu setzen. Motorisch anspruchsvolle Asanas, komplexe Atemtechniken oder tiefe Meditationen entfallen in der Regel (ebd., S. 61–63). Jedoch

„können beispielsweise Asanas vereinfacht, umgewandelt und ‚zerlegt‘ werden. Bewegungen können aus kleinen, leicht erlernbaren Teilen zusammengesetzt werden, sodass nach und nach die gesamte ‚schwierige‘ Bewegung begriffen und erlernt werden kann. Des Weiteren können Hilfsmittel eingesetzt werden (...), um die Aufmerksamkeit zu lenken. Tönen und das Hervorbringen von Lauten können eingesetzt werden, um die Atmung zu kontrollieren. Es können Geschichten erzählt werden, um Entspannung zu erreichen“ (ebd., S. 63).

Viele gängige Körperhaltungen des Yoga imitieren Tiere oder Naturerscheinungen, wodurch ein spielerischer Umgang sowie eine anschauliche Umsetzung für Schüler m. g. B. möglich sind. Das Nachahmen typischer Geräusche eröffnet Gelegenheiten zur gleichzeitigen Atmungsschulung (ebd., S. 75, 101).

Doetsch (ebd., S. 94, 98–100) stellt unterschiedliche inhaltliche und zeitlich-organisatorische Angebotsmöglichkeiten von Yoga für FSgE vor: als Wahlkurs, Arbeitsgemeinschaft, Projekt, Teil des Sportunterrichts oder Therapien, zur Entspannung und Auflockerung im Unterricht, als Ritual im Morgenkreis oder Freizeitangebot.

Mit Yoga lassen sich über verschiedene Ansatzpunkte Lehrplanbezüge herstellen; die inhaltlichen Gestaltungsfreiheiten an FSgE bieten Raum zur Integration in den Fachunterricht und Schulalltag (ebd., S. 92, 100). Die Autorin (ebd., S. 113–114) empfiehlt die gemeinsame Teilnahme von Eltern und Kindern an schulischen Yoga-Angeboten, woraus im Rahmen der bewegten Schule angestrebte Verbindungen zum Elternhaus ent-

stehen können. Ferner ergibt sich ein Freizeitbezug durch das Erlernen einer freizeitrelevanten Aktivität und das (gemeinschaftliche) Praktizieren im Elternhaus.

Im Kontext der Umsetzung von Yoga mit Schülern m. g. B. verweist Doetsch auf die Notwendigkeit einer langfristigen Heranführung, regelmäßigen Durchführung und Wiederholung sowie einer umfassenden fachlichen Qualifikation von Lehrern auf diesem Gebiet (ebd., S. 99–101). Damit wird deutlich, dass dieser Teilbereich der bewegten Schule nicht ohne eine gesonderte Ausbildung, tiefer gehende Auseinandersetzung und ein erhöhtes Engagement im Kollegium realisierbar ist. Hierin zeigen sich Gründe für eine geringe Umsetzung und „negative Bewertung“ der Eignung für Schüler m. g. B., die allerdings in Reflexion vorangegangener Ausführungen kaum auf die Voraussetzungen der Schüler zurückzuführen wären.

Snoezelen als ergänzende Entspannungsform

Für Schüler mit dem FSPgE, speziell für Schüler mit Komplexer Behinderung, empfiehlt sich als geeignete Form der Entspannung das sogenannte *Snoezelen*, welches im von Müller (2010a) vorgelegten Konzept der bewegten Schule keine Beachtung findet. Der Begriff wird umschrieben mit Dösen, Schlummern, Schnuppern, Schnüffeln, sich Wohlfühlen (Theunissen, 2005, S. 151).

Brehmer (1997, S. 131) beschreibt das Snoezelen als „eine komplementäre, non-direktive Förderung, als ein Freizeitangebot mit einer therapeutischen Nebenwirkung für Behinderte und Kranke, aber auch für Nichtbehinderte und Gesunde aller Altersstufen“. Nach Mertens (2006, S. 423) handelt es sich beim Snoezelen um ein multifunktionales Konzept, bei dem in einem speziell gestalteten und ausgestatteten Raum über Klang-, Ton- und Lichtelemente, Aromen und Musik Sinnesempfindungen ausgelöst werden. Diese wirken auf unterschiedliche Wahrnehmungsbereiche sowohl entspannend als auch aktivierend.

Das Hauptanliegen des Snoezelens ist das Erreichen eines positiven Ruhezustandes und eines allgemeinen Wohlbefindens (ebd., S. 429). Darüber hinaus bieten Untersuchungen zufolge die speziellen Sinnesangebote u. a. bei entwicklungsverzögerten, hyperaktiven, geistig behinderten und autistischen Menschen Möglichkeiten der Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Entwicklungsförderung, der verbesserten Kommunikation und der Verhaltensänderung (Mertens & Verheul, 2004, S. 191).

Gemäß Brehmer (1997, S. 131–132) können besonders bei Menschen mit komplexer Behinderung die Wahrnehmungserfahrungen durch Snoezelen geistige Prozesse anregen und Reflexionen auslösen; das Konzept bietet gleichermaßen Möglichkeiten zum passiv-genießenden Erleben und aktiv-spielerischen Tun. Ferner bemühen sich beispielsweise Therapeuten mittels einer gezielten Anwendung bestimmter Snoezelenangebote eine Aktivierung versehrter Erregungsbahnen bei Personen mit schweren Gehirntraumata zu erreichen (Mertens, 2006, S. 427).

Untersuchungen weisen dem Snoezelen einen hohen Erholungs- und Entspannungseffekt sowie die Reduzierung stereotyper Verhaltensweisen bei Kindern m. g. B. nach. Bei mehrfach behinderten Kindern konnten eine Verlängerung der Entspannungszeit, eine Erhöhung von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen sowie positive Auswirkungen auf das Gesamtverhalten im Unterricht festgestellt werden (Brehmer, 1997, S. 134–135; Mertens & Verheul, 2004, S. 193–194; Mertens, 2006, S. 427–436).

Brehmer (1997, S. 131) sieht das übergreifende Potential des Snoezelen darin, dass es eine auf die Bedürfnisse von (geistig) beeinträchtigten Menschen zugeschnittene Umwelt „angenehmer sinnlicher Reize in einer Atmosphäre einfühlsamer Betreuung und körperlich-seelischer Wohlbefindlichkeit“ bietet.

Mertens (2006, S. 424) zufolge lassen sich folgende vier Anwendungsfelder des Snoezelen unterscheiden, die in dieser Form auch für den FSPgE geeignet erscheinen:

- Therapie (z. B. Integration in Therapie- und Behandlungskonzepte von Ergo- und Physiotherapeuten)
- therapeutisch-orientierte Maßnahme (als Intervention zur Verbesserung, Kompensation oder Beseitigung primärer oder sekundärer Beeinträchtigungen; durchgeführt durch Personen mit Zusatzausbildung für das Snoezelen)
- pädagogische Fördermaßnahme (Snoezelen als Unterstützung von Erziehungs- und Bildungsprozessen; u. a. in den Entwicklungsbereichen Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation und Motorik)
- freies Angebot (ein Snoezelenraum steht zur individuellen, unangeleiteten Nutzung zur Verfügung).

Oben beschriebene Definitionen und Anwendungsformen verdeutlichen, dass das Snoezelen nicht allein – wie durch hiesige Thematisierung suggeriert – dem Rahmen

unterrichtlicher Entspannungsformen, sondern darüber hinaus auch anderen Bereichen der bewegten Schule zugeordnet werden kann.

Die vorangehend genannten Anwendungsbereiche einbeziehend, können die Schüler im Tagesverlauf gezielt Snoezeleneinheiten im Rahmen ihres Förder- und Therapieplanes besuchen, insbesondere auch Schüler mit komplexer Behinderung. Voraussetzung wäre das Angebot durch die an der Schule tätigen Therapeuten oder andere im Snoezelen ausgebildete Fachkräfte. Des Weiteren kann der Besuch des Snoezelenraums im Klassen-/Gruppenverband als geplante oder spontane Auflockerungs-/Entspannungsphase oder zur Wahrnehmungsschulung, z. B. während des Unterrichts, stattfinden oder in Ganztagsangebote eingebettet werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, den Schülern den Snoezelenraum²² als Entspannungs- und Rückzugsgebiet in Pausen oder nach Unterrichtsende anzubieten. Für eine individuelle Nutzung durch die Schüler ist das gemeinsame Aufstellen und Absprechen von Regeln Bedingung und prinzipielle Aufsichtspflichten müssen Beachtung finden. Schüler, denen die selbstständige Nutzung aufgrund ihrer Beeinträchtigungen verwehrt bliebe, sollte diese durch die Assistenz seitens des Personals der Schule ermöglicht werden.

Für das Personal empfiehlt sich eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Möglichkeiten und Formen der Anwendung des Konzeptes des Snoezelens im Hinblick auf die eigene Schülerschaft. Ihm kommt nach Mertens (2006, S. 427, 429) die Aufgabe zu, entsprechend der Voraussetzungen des Schülers geeignete Angebote auszuwählen. Im individuellen Kontakt mit den Schülern gilt es Vorlieben und Abneigungen, Bedürfnisse und Ängste zu erkennen. Von besonderer Bedeutung für das Erzielen von Entspannung im Snoezelenraum ist ebenso die gezielte Auswahl von (speziell komponierter) Musik, welche zusätzlich ein Gefühl von Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit vermitteln und den Zustand des Wohlbefindens steigern hilft (ebd., S. 435).

²² In der Mehrzahl der Autorin bekannten FSgE befindet sich ein Snoezelenraum. Die Finanzierung eines mit spezifischer Ausstattung versehenen und damit verhältnismäßig kostenintensiven Snoezelenraumes lässt sich über verschiedene Wege gewährleisten. Vielen Schulen gelingt es Sponsoren zu gewinnen und/oder durch eigene Leistungen die notwendigen finanziellen und materiellen Ressourcen bereitzustellen. Mit einem reduzierten Anspruch an eine „professionelle“ Ausstattung besteht ebenso die Möglichkeit der Selbsteinrichtung mithilfe alternativer Materialien. Darüber hinaus bietet sich eine geteilte Nutzung z. B. mit Therapieeinrichtungen, Vereinen, nahe liegenden Schulen oder Krankenhäusern u. Ä. – auch für andere Entspannungs- oder Therapieformen – an. Auf diesem Weg können entweder die Erstfinanzierung und/oder eine sukzessive Rentabilität des Raumes gesichert (und im Idealfall sogar eine interinstitutionelle Kooperation im Sinne von Bewegung und Entspannung initiiert) werden. Die Möglichkeiten und Auflagen für eine solche geteilte Nutzung sind für den jeweiligen Einzelfall zu klären. Zur Ausstattung eines Snoezelenraumes finden sich ausführlichere Hinweise bei: Brehmer, 1997; Kuckuck, 2002; Dinter & Müller, 2011.

Einbeziehung von Entspannungsformen mit geringer körperlicher Aktivität oder in Ruhe

Übergreifend ist für diesen Teilbereich der bewegten Schule aus didaktisch-methodischer Perspektive zu konstatieren, dass die Rhythmisierung von Unterricht und des gesamten Schultages über Entspannungsphasen im FSPgE ein besonderes Gewicht erhält. Entspannungsformen müssen in alle Konzeptbereiche und – zur Erreichung eines Entspannungseffektes sowie aus organisatorischen Gründen – meist in einem extensiveren Zeitumfang, als von Müller (2010a) empfohlen, eingeplant werden.

Die vordergründige Betonung, Entspannung über Bewegung anzuregen, rückt im FSPgE in Anbetracht potentieller Überbeanspruchungen durch kognitive und physische Anforderungen im Schulalltag und mit Rücksicht auf ein generell heraufgesetztes Bewegungsangebot im Kontext der bewegten Schule etwas in den Hintergrund. Schüler- und situationsgemäß müssen dazu stärker Entspannungsformen einbezogen werden, die allenfalls eine geringfügige Eigenaktivität oder ein vollständiges „zur Ruhe kommen“ beinhalten. Hierzu zählen u. a. das Hören von Musik oder einer Geschichte in entspannter Haltung, das Massieren durch Mitschüler oder Personal, das Liegen und Schaukeln in einer Hängematte, das Snoezelen oder das Treiben im Wasser (s. weitere Bsp. oben).

Die Auswahl ist ausgehend von schulischen Rahmenbedingungen und Organisationsformen (Klassenunterricht, Einzelförderung von Schülern mit komplexer Behinderung, außerunterrichtliche Aktivitäten etc.) zu treffen. Schülern im Rollstuhl sollte bei geeigneten Möglichkeiten die Gelegenheit zur Teilnahme an Entspannungsformen außerhalb des Rollstuhls gegeben werden.

Die Kinder und Jugendlichen sind kleinschrittig an Entspannungsverfahren heranzuführen und von ihnen bevorzugte Formen zu identifizieren. In Übereinstimmung mit Darlegungen von Petermann & Menzel (1997, S. 242) empfehlen sich ausgesuchte gleichbleibende Entspannungsrituale, welche wiederholt und regelmäßig durchgeführt werden.

5.7.1.6 Bewegungsorientierte Projekte

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Den Daten in Anhang D.6/Tab. 30 zufolge, gaben 10,6 % (n = 7) der Befragungsteilnehmer Probleme in der Umsetzung des Teilbereiches bewegungsorientierte Projekte an. Gemäß der Antworten zu Item 2.9 (Anhang D.7) mangelt es den Pädagogen vor allem an generellen Projektideen bzw. an Ideen, Bewegungsanlässe mit dem jeweiligen Projektthema zu verbinden, obwohl hierfür in der projektbegleitenden Literatur eine Vielzahl von Vorschlägen vorliegt.

Ferner ergeben sich offenbar Schwierigkeiten durch unklare Absprachen zur Projektororganisation im Kollegium. Diesbezüglich kann von weitgehend schulartunabhängigen Problemen in der Umsetzung des Konzeptes ausgegangen werden. Den Bedingungsanalysen der Schulen (s. Anhang C.2/B8, B9) ist zu entnehmen, dass bislang kaum Projekte mit bewegungsspezifischen Themen oder einer Bewegungsbetonung in der Durchführung realisiert wurden.

Bedeutung von Projekten im FSPgE

Projekte sind für den FSPgE von zentraler Bedeutung, da sie Schülern die Chance bieten, sich (bewegungsbezogene) Handlungs- und Wissensfelder im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbstständig zu erschließen und damit den Leitprinzipien von Empowerment und Selbstbestimmung entsprechen (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 43).

Die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung für den FSPgE wie Handlungsorientierung, das Lernen in lebensbedeutsamen Sach- und Sinnzusammenhängen, Förderung von kommunikativem Handeln, sozialer Kompetenzen, des Denkens, der Wahrnehmung und der Bewegung (KMK, 1998, S. 11–13), kommen im Kontext von Projekten in besonderem Maße zum Tragen. Im FSPgE erforderliche Übungen von Teilfähigkeiten und -fertigkeiten sowie Übungen im sprachlich-kommunikativen Bereich können auf natürliche Weise eingebunden werden ohne „ein therapeutisch ausgerichtetes Trainieren isolierter Funktionen“ (Fischer, 2008, S. 141).

Reduktion vom Projekt zum projektorientierten Unterricht

Zunächst ist für die Durchführung von bewegungsorientierten Projekten im FSPgE eine Reduktion des ursprünglichen Projektverständnisses (z. B. Gudjons, 2008; Frey, 2012) hin zu einem projektorientierten Unterricht zu berücksichtigen, da nicht alle Schüler die erforderlichen Qualifikationen für ein weitgehend selbstständiges Planen und Handeln erfüllen (Fischer, 2008, S. 138). Die zentralen Unterscheidungsmerkmale eines idealtypischen Projektes und des projektorientierten Unterrichts im FSPgE sind in Tab. 7 skizziert.

Tab. 7. *Reduktion: vom Projekt zu einem projektorientierten Unterricht (leicht modif. nach Fischer, 2008, S. 139)*

Elemente	Projekt im engeren Sinn (optimale Form)	Reduktion: projektorientiert
Vorhaben/Thema	Schüler bestimmen Thema und Inhalte	Schüler werden an der Themenwahl beteiligt
Lerngegenstand und Arbeitsziele	Schüler formulieren Teilvorhaben und Ziele selbst	werden von Schüler und Lehrer gemeinsam oder in einem definierten Rahmen gewählt
Methoden	freie Wahl der Lernwege	Auswahl an angebotenen Lernmöglichkeiten
Sozialformen	Schüler entscheiden, ob sie alleine, mit Partner oder in Gruppe arbeiten	gelenkte Gruppenarbeit
Materialien	Schüler beschaffen erforderliche Materialien	Schüler helfen bei Beschaffung und wählen aus
Schülerrolle	arbeiten selbstständig und -tätig; großer Entscheidungsspielraum	teil- und phasenweise eigenaktiv; tragen Mitverantwortung
Lehrerrolle	Berater und Lernbegleiter	überträgt Verantwortung teilweise auf die Schüler; strukturiert und unterstützt

Nach Mühl (2006c, S. 368) müssen Ausmaß und Komplexität von Vorhaben an der Handlungsfähigkeit der Schüler orientiert werden. Projektorientierter Unterricht könne demnach speziell für jüngere oder leistungsschwächere Schüler neben komplexen auch einfache Vorhaben im Rahmen einer Doppelstunde oder eines Tages umfassen.

Speziell an der FSgE sind aufgrund des Ganztagsbetriebs und unterrichtlicher Gestaltungsfreiräume (s. Kap. 5.4) verschiedene Organisationsformen möglich, wie Projektwochen unter Beteiligung der gesamten Schule, schuljahresbegleitende Projekte sowie tägliche oder wöchentliche Projektstunden bzw. -aktivitäten einer Klasse, Schulstufe oder klassenübergreifenden Interessengruppe (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 43).

Geeignete Projektthemen und Übertragbarkeit vorliegender Vorschläge

In ihren Grundzügen sind alle der von Müller (2010a) und Müller & Petzold (2006a) beschriebenen Themenvorschläge zu bewegungsbezogenen Erkundungs-, Veränderungs-, Erlebnis- und Unterhaltungsprojekten mit Schülern mit dem FSPgE umsetzbar, da hiermit gleichfalls relevante Inhalte des grundlegenden und fachorientierten Unterrichts des Förderschwerpunktes aufgegriffen werden. Im Detail sind jedoch Abstimmungen auf besondere Themen und Lernziele des Lehrplans vorzunehmen sowie spezifische Lernbereiche ebenso in die bewegungsbezogene Projektarbeit einzubeziehen.

Für vorgestellte Vorhaben muss eine Reduzierung in Komplexität, Umfang, kognitivem Anspruch, Abstraktionsgrad etc. inhaltlicher Schwerpunkte, Aufgaben und Teilzielstellungen erfolgen. Die individuellen (Bewegungs-)Voraussetzungen und Interessen der Schüler sind bei der Themenauswahl und Projektorganisation zu berücksichtigen und in bestimmten Fällen erforderliche Handlungskompetenzen ggf. im Unterricht, im Rahmen vorausgehender Projekte oder anderen Teilbereichen der bewegten Schule auszuprägen.

Für viele Beispiele empfiehlt sich die Aufgliederung benannter oder ähnlicher Themen und Unterthemen in weniger und kleinere Teilvorhaben, die im Fachunterricht, fächerübergreifend oder als Schulprojekt durchgeführt werden. Generell ist für die Projektarbeit eine „kleinschrittigere Aufbereitung der Aufgabenstellungen“ (Hennig, 2009, S. 38) erforderlich.

Mit Blick auf den überwiegenden Besuch der Schüler von Förderschulen halten insbesondere Projekte wichtige Ansatzpunkte für die Partizipation am außerschulischen Leben, Inklusion und Zusammenarbeit mit anderen Schulen, öffentlichen Anbietern etc. bereit, die von den Pädagogen nach Möglichkeit zu nutzen und „künstlich“ zu schaffenden Handlungsräumen in der Schule vorzuziehen sind.

Obwohl Projekte, insbesondere Veränderungsprojekte (s. u.), „*äußere/externe Produkte* als Ergebnisse aufweisen“ (Müller, 2010a, S. 174; Hervorheb. i. Orig.), steht die den Projektunterricht maßgeblich kennzeichnende Produktorientierung im FSPgE nicht im Vordergrund, sondern die Prozessorientierung sowie das Bereitstellen von Handlungsmöglichkeiten und die Erweiterung von Kompetenzen (Fischer, 2008, S. 138). Diesbezüglich zeigen sich Schnittstellen mit den von Müller (2010a, S. 174) beschriebenen inneren bzw. internen Produkten, wie dem Erwerb von Fertigkeiten.

Projekte *Fahrradfahren macht Spaß/Fahrradwege*

In Anlehnung an die Projektthemen *Fahrrad fahren macht Spaß* (Müller, 2010a, S. 181) sowie *Fahrradwege* (Müller & Petzold, 2006a, S. 162) und unter Berücksichtigung der im Lehrplan für den FSPgE formulierten Themen und Lernziele (SMK, 1998, S. 81–82, 104) sind Projekte zum Thema *Fahrrad* mit nachfolgenden Teilthemen und Bezügen zu benannten Lernbereichen (LB) möglich, wie z. B.:

- Spiel- und Übungsformen zum Erlernen des Radfahrens und zum Verhalten im Straßenverkehr (LB: Sport, Heimat und Verhalten im Straßenverkehr; s. dafür: Schäl, 2002; Stöppler, 2002a, 2002b, 2002c; Stöppler & Butterweck, 2002; PB Anhang E.2)
- Besuch eines Technik-/Verkehrs-/Fahrradmuseums (LB: Technik, auch: Heimat und Verhalten im Straßenverkehr)
- Wie pflege/repariere ich mein Fahrrad (LB: Technik) – über diesen Weg kann auch die selbstständige Wartung der schuleigenen Fahrzeuge erfolgen
- Besuch eines Verkehrsgartens oder einer speziellen Fahrradanlage (LB: Heimat und Verhalten im Straßenverkehr, auch: Sport)
- Radtour im Umfeld der Schule, auf einem Radwanderweg, ggf. Schulweg einzelner Schüler oder andere „feste“ Strecken zur Vorbereitung auf die selbstständige Fortbewegung und Orientierung abfahren (LB: Heimat und Verhalten im Straßenverkehr, auch: Sport)
- Ablegen einer Fahrradprüfung in Kooperation mit der Polizei (LB: Heimat und Verhalten im Straßenverkehr, auch: Sport; s. dazu: Stöppler, 2002c)
- Anlegen eines Verkehrsgartens (Messen, Berechnen von Flächen etc./LB: Mathematik; Bau von Verkehrsschildern und ggf. einfachen Rollgeräten/LB: Werken, auch: Arbeit und Beruf; Bemalen von Schildern/LB: Kunsterziehung; Kennen lernen von Verkehrszeichen und Regeln/LB: Heimat und Verhalten im Straßenverkehr u. a.) – auch als eigenständiges Projektthema ohne spezifischen Fahrradbezug umsetzbar
- Bau/Gestaltung von Fühl-, Geräusch-, Drehelementen zur Förderung der Wahrnehmung und Feinmotorik aus geeigneten Fahrradteilen zum Anbringen im Schulhaus (LB: Technik, Werken/Textilarbeit, auch: Mathematik, Kunsterziehung; in Anlehnung an Wandelemente bei Sowa, 2000d, S. 106–107).

In Abhängigkeit von der Themenauswahl und Zielsetzung sind Projekte, wie zum Thema *Fahrrad* ggf. nur mit ausgewählten Schüler- oder Interessengruppen zu realisieren, da bspw. nicht alle Schüler das Radfahren erlernen bzw. das erforderliche Technikver-

ständnis entwickeln können. Allerdings bieten die Einbindung o. g. handwerklicher, gestalterisch-künstlerischer Elemente sowie der Besuch von Museen etc. Ansatzpunkte zur Beteiligung von Schülern entsprechend ihrer sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse.

Darüber hinaus können Schüler mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen über eine Ausweitung auf weitere Fahrgeräte (Roller, Dreiräder, Rollbretter, Handbike, Spezialfahrzeuge mit Sonderzubehör, wie Rückenlehnen, Spezialpedalen mit Beinführung, Armstützen u. a.; Schäl, 2002, S. 9–10) oder die Mitnahme auf dem Fahrgerät durch Mitschüler (z. B. Tandem, Transportrad) in Aktivitäten einbezogen werden. Das Projekt könnte ebenso von Vornherein unter dem erweiterten Thema *Fahrgeräte* realisiert werden. Wie weitere Projekte auch, hält dieses Beispiel zahlreiche Lernsituationen aus den Lernbereichen *Wahrnehmung und Denken* sowie *Kommunikation und Lautsprache* bereit.

Projekt *Schnupperkurs Trendsport*

In Bezug auf das Beispiel *Schnupperkurs Trendsport* (Müller & Petzold, 2006a, S. 162) implizieren obige Ausführungen die Konzentration auf das Kennenlernen von für Schüler m. g. B. ein oder zwei geeigneten und tatsächlich freizeitrelevanten Sportarten bzw. sportartmodifizierter Angebote.

Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Ausbildung oder Erweiterung von Fähig- und Fertigkeiten zur Ausübung der Aktivität selbst sowie von begleitenden Kompetenzen (z. B. Erreichen des Durchführungsortes, Aspekte der Nutzung von Freizeit- und Sportstätten und der sozialen Interaktion). Vorschläge, wie die Ermittlung der Gesundheitswirkung einzelner Sportarten bzw. die Prüfung von Kosten-Nutzen-Effekten hingegen sind im FSPgE kaum oder nicht von Relevanz.

Projekt *Besuch in einem Fitnessstudio*

Ähnlich wie der Themenvorschlag *Besuch in einem Fitnessstudio* (ebd., S. 166) beschreibt Sowa (2000c, S. 289–299) ein Projekt zum Fitnessstudiobesuch mit Schülern m. g. B.. Nach einer mehrwöchigen Vorbereitung auf die Situation im Fitnessstudio im Sportunterricht (Lauf- und Tanzspiele, Kraft- und Koordinationstraining, Entspannungsformen, Unterhaltung beim Genuss alkoholfreier Getränke u. a.) folgte ein längerfristiger

wöchentlicher Besuch eines örtlichen Studios inklusive eines angeleiteten Kraft- und Koordinationstrainings sowie der Teilnahme an Aerobic- und Gymnastikkursen.

Im Gegensatz zu den von Müller & Petzold (2006a, S. 166) formulierten Projektzielen, wie dem Kennenlernen von Trainingsmethoden oder dem Aufstellen von Trainingsplänen, stehen für Schüler mit dem FSPgE sportgesundheitliche (Durchführung eines abgestimmten Programmes zur Schulung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten), sozial-integrative (Kontakte mit Menschen ohne Behinderung), freizeitrelevante (Kennenlernen öffentlicher Anbieter), selbstversorgerische (sich in fremder Umgebung orientieren, An-, Ausziehen, Duschen) und verkehrserzieherische Zielstellungen im Vordergrund (Sowa, 2000c, S. 298).

Projekt *Stadtführung für Menschen mit geistiger Behinderung*

Zur Vermittlung der u. a. für vorangehend benannte Aktivitäten erforderlichen selbstständigen Mobilität und Orientierungsfähigkeit (LB: Heimat und Verhalten im Straßenverkehr, Selbstversorgung/Wohnen) sowie zur Unterstützung einer gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation der Schüler eignet sich ein Projekt zum Thema *Stadtführung für und mit Menschen mit geistiger Behinderung* (Ebert, Ratz & Vogel, 2004, S. 2–3; Ratz, 2004, S. 4–5; Hackl, Hofmann & Seidl, 2004, S. 6–8).

Im Rahmen einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Studenten der Geistigbehindertenpädagogik, der Geografie und des städtischen Tourismusbüros wurden in einem solchen Projekt unterschiedliche Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten zum Kennenlernen und Erkunden der eigenen Stadt für und mit Schülern mit dem FSPgE erarbeitet. Zur Erleichterung der Orientierung erfolgte eine Reduktion und Veranschaulichung von Sehenswürdigkeiten, Wege- und Verkehrsnetzen über die Anfertigung reduzierter Karten, Bildserien als Wegbeschreibungen, das Ersetzen abstrakter durch bekannte Symbole etc. (ebd.).

Projekt *Zirkus*

Das Projektthema *Zirkus* (Müller, 2010a, S. 184) zeichnet sich durch eine besondere Eignung für den FSPgE aus, da hierüber einerseits der Forderung an Schulen und Projekte nach Öffentlichkeit und gesellschaftlicher Wirksamkeit entsprochen werden kann (Kant, 2006a, S. 3). Andererseits hält es vielfältige Möglichkeiten der differenzierten Beteiligung aller Schüler am Projekt sowie der Berücksichtigung zahlreicher Lernbereiche

des FSPgE bereit (Sport, Kunsterziehung, Werken/Textilarbeit, Musik/Tanz/Rhythmik, Technik, Hauswirtschaft, Lesen und Schreiben, Mathematik).

In der Zeitschrift *Lernen konkret* (4/2006) wird in mehreren Artikeln die Umsetzung eines Zirkusprojektes an einer FSgE beschrieben, woraus im Anschluss einige didaktisch-organisatorische Hinweise für die Realisierung eines solchen Projektes im FSPgE herausgegriffen werden.

Laut Mätzig (2006, S. 5–6) sollte zur Heranführung der Schüler an die Thematik ein gemeinsamer Zirkusbesuch oder eine Zirkusdarbietung eines lokalen Schülerzirkus in der Schule stattfinden (mit letzterem bietet sich die Zusammenarbeit im gesamten Projektzeitraum an).

Komplexe Vorhaben, wie ein Zirkusprojekt inklusive abschließender Aufführung, bedürfen mit Schülern mit dem FSPgE einer langfristigen Organisation in mehreren Phasen, an deren Ende unmittelbar vor der Aufführung erst eine Projektwoche selbst zur intensiven Vorbereitung steht. Vorangehend erfolgen die Themen- und Projektgruppenfindung (u. a. über einen Wahlzettel mit Symbolen) sowie eine längerfristige Phase der Integration von Arbeiten in den Klassenunterricht der Fächer (z. B. einfache Akrobatikübungen und Tänze im Sportunterricht, Einüben von Liedern und Instrumentalbegleitung im Musik-/Rhythmikunterricht, Gestaltung von Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit im Deutsch- und/oder Kunstunterricht), in Arbeitsgemeinschaften und sukzessive projektspezifisch eingeplante „Sonderzeiten“ (ebd.).

Schüler, die sportlich-artistische Nummern nicht umsetzen können, beteiligen sich gemäß ihrer jeweiligen Voraussetzungen an Programmpunkten mit geringeren Anforderungen an die körperliche oder kognitive Leistungsfähigkeit (z. B. szenische Darstellungen, rhythmische, tänzerische, musikalische Aufführungen). Schüler, die nicht auf der Bühne stehen und sich aktiv am Programm beteiligen möchten oder aufgrund bestimmter Beeinträchtigungen nur zur eingeschränkten Teilnahme imstande sind, können schwerpunktmäßig die Gestaltung von Masken, Requisiten, Kostümen, Einladungskarten, Plakaten, die kulinarische Versorgung der Teilnehmer im gesamten Projektzeitraum und der Besucher am Veranstaltungstag oder Tätigkeiten zur Dokumentation übernehmen (Albersmeier, 2006, S. 19; Kant, 2006b, S. 9; Mätzig, 2006, S. 5–6).

Natur- und erlebnispädagogische Projekte

Ebenfalls hervorzuheben ist die Bedeutung von *natur- und erlebnispädagogischen Projekten* im FSPgE, da für viele Schüler einestteils stark eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten in diesem Bereich vorliegen und andernteils hierin besondere Erfahrungsfelder zu sehen sind (Bau von Bewegungslandschaften in der Sporthalle oder auf dem Außengelände; Besuch eines Seil-, Klettergartens, -waldes, Naturlehrpfades; Wanderung mit Naturpädagogen; Aktivitäten rund um das Thema Wasser etc.; s. z. B.: Häfele, 2007; Müller, 2010a; Dinter & Müller, 2011).

Als ein geeignetes Projekt beschreibt exemplarisch Lohmann (2003, S. 93–97) eine Projektwoche zum Thema *Natur-Erleben im Wald* in Kooperation eines Gymnasiums und einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische und geistige Entwicklung. Hauptziel des Projektes war das gemeinsame Bauen und Nutzen von Bewegungsangeboten von Schülern mit und ohne Behinderung, wie z. B.: Naturmaterialien mit festgelegten Eigenschaften sammeln (etwas Raues, Spitzes, ...), an einem Abhang abseilen, Äste sammeln und zu Hütten verbauen, Bau eines Seilparcours und Kletternetzes, Präsentation der Bewegungsmöglichkeiten für die Eltern.

In Vorbereitung wurde das Thema *Behinderung* in den Unterricht am Gymnasium integriert (Vorstellen verschiedener Formen von Behinderungen im Biologieunterricht; Übungen und Spiele zur Sensibilisierung, wie der Gebrauch eines Rollstuhls oder das Ablaufen eines Parcours mit verbundenen Augen). Im Ergebnis des Projektes führte das Herstellen von Kontaktsituationen über das Medium Bewegung u. a. zum Abbau von Berührungsängsten, Vorurteilen und zur Förderung der Akzeptanz von Unterschiedlichkeiten seitens der Schüler. Speziell die Gymnasiallehrer erhielten durch Kollegen der Förderschule sowie die Projektpraxis einen Einblick in Aspekte der Arbeit mit Schülern mit Behinderung (ebd.).

Veränderungsprojekte zur räumlich-materiellen Ausgestaltung der bewegten Schule

Das Ziel des Erwerbs vor allem alltagspraktischer Fähig- und Fertigkeiten, die darauf ausgerichtete breite Verankerung dementsprechender Lernbereiche im Lehrplan für den FSPgE sowie inhaltlich-organisatorische Freiräume an der FSgE eröffnen des Weiteren besondere Möglichkeiten zur eigenständigen räumlich-materiellen Ausgestaltung einer

bewegten Schule im Rahmen von fachspezifischen oder fächerübergreifenden *Veränderungsprojekten*, wie z. B.:

- Sitzsäcke nähen
- alternative Sitzgelegenheiten aus Pappe, Holz, Schaumstoff u. Ä. herstellen
- für Schüler mit spezifischen Beeinträchtigungen erforderliche Gegenstände für das dynamische Sitzen bauen (z. B. Tischauflagen, Unterstützungsflächen für die Füße)
- Pausenspielgeräte anfertigen, wie Riesenski, Blockstelzen, Windräder
- (Wand-)Elemente für Bewegung, zur Schulung der Koordination, der Feinmotorik und der Wahrnehmung gestalten (Motorikspiele, Führäder, -kästen, -pfad, -säckchen, Tastgeländer, Geländer-Murmelbahn, Balancierhalbkugeln/-blöcke aus Holz bzw. mit verschiedenen Oberflächen, Klettergriffe u. a.)
- Gestaltungselemente für Bewegung und bewegtes Lernen auf dem Boden im Schulgebäude und auf dem Außengelände aufbringen (Bewegungs-, Hüpfspiele, Zahlen-treppe, -strahl, Notenlinien, Wurffelder)
- Materialien für Praxisbeispiele des bewegten Lernens anfertigen: geometrische Formen, Zahlen, Buchstaben aus Holz oder anderen Materialien; Teppichfliesen; farblich gestaltete oder mit Buchstaben/Zahlen versehene Joghurtbecher (z. B. für „Zielwerfen“/Müller, 2006b); Bausteine o. Ä. mit Silben oder Teilen von Rechenaufgaben; Symbol-/Bildkarten für verschiedene Unterrichtsinhalte und Lernbereiche; Papprollen mit Zahlen (z. B. für „Kegelrechnen“/Müller, 2009, S. 33); farbige Pappdeckel für Spiele zur Verkehrserziehung (z. B. „Pappdeckel-Spiel“/s. Anhang E.2) u. v. a.
- Gestaltungselemente und Materialien für Snoezelen-/Entspannungsraum herstellen, wie Tastobjekte, Kräutersäckchen, Fühl-, Geruchswäscheleine, farbige Tücher und Beleuchtung, Spiegelkugel, „Trockendusche“ (s. Jansen, 2005).

Weitere thematische Anregungen für bewegungsorientierte Projekte ergeben sich aus einer Übertragung ausgewählter Inhalte anderer (Teil-)Bereiche der bewegten Schule auf den Organisationsrahmen eines Projektes (Tanz-, Rhythmus-, Theaterprojekte, Inline Skating-Kurs, Erwerb eines Rollstuhlführerscheines etc.).

5.7.2 Bewegte Pause

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Um einen Einblick in die Pausengestaltung an der FSgE zu erhalten, waren die Stichprobenteilnehmer der empirischen Untersuchung unter Item 2.17 (s. Anhang D.15) aufgefordert, Aussagen zu den Bewegungsaktivitäten der Schüler in den Pausen, untergliedert nach Schulstufen, zu treffen.

Von den Lehrern/PU wurden Aktivitäten aufgeführt, die folgenden Antwortkategorien zuzuordnen waren: sonstige Aktivitäten ($n = 62$), Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten ($n = 61$), Fahrzeuge ($n = 32$), Ballspiele ($n = 20$), Laufspiele/-aktivitäten ($n = 17$).

Der Kruskal-Wallis-H-Test zeigt im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Häufigkeit der Benennung des Bewegens an Großgeräten/mit Kleingeräten ($p = 0,042$; Anhang D.15/Tab. 108) sowie Laufspiele/-aktivitäten ($p = 0,041$; Anhang D.15/Tab. 116). Gemäß der mittleren Rangwerte erfolgten die häufigsten Nennungen für beide Bewegungsformen in der FSgE 1, die wenigsten in der FSgE 4 (Anhang D.15/Tab. 109, Tab. 117).

Zwei Personen konstatierten Schwierigkeiten in der Umsetzung der bewegten Pause (s. Anhang D.6/Tab. 30), wobei keine diesbezüglichen Konkretisierungen unter Item 2.9 (s. Anhang D.7) erfolgten. Für Einzelantworten zu den o. g. Antwortkategorien sowie weiterführende Ergebnisse der Inferenzstatistik s. Anhang D.15.

Die Auswertung ergab, dass sich hinsichtlich der Form der Pausenaktivitäten in der Unter- und Mittelstufe sowie weitgehend auch in der Ober- und Werkstufe kaum ein schulstufenspezifisches Verhalten beschreiben lässt. Die Antworten zeigen jedoch die Tendenz auf, dass sich bei den Schülern der Ober- und Werkstufe eine Entwicklung weg vom freien und kreativen Spiel an/mit und ohne Geräten hin zu bewegungsärmeren Aktivitäten beobachten lässt.

Desgleichen fällt auf, dass in Bezug auf die Ober- und Werkstufe Aussagen getroffen werden, die einerseits einen Rückgang des Interesses an bzw. des Eigenimpulses für Bewegungsaktivitäten im Allgemeinen und andererseits die bevorzugte Teilnahme der Schüler dieser Schulstufen (z. T. aber auch der Unter- und Mittelstufe) an konkreten angeleiteten Angeboten indizieren.

Insgesamt wurden von den Befragungsteilnehmern überwiegend Aktivitäten genannt, von denen anzunehmen ist, dass diese hauptsächlich auf dem Außengelände durchgeführt werden. Wenige Aussagen umfassen Aktivitäten in den Innenräumen. Für Letztere zeichnet sich ab, dass diese einerseits deutlich weniger bewegungsintensiv sind und andererseits entsprechende Nennungen häufiger für die Ober- und Werkstufe erfolgten.

Die Ergebnisse erlauben die Ableitung, dass der Bereich der bewegten Pause von allen Schulen umfassend realisiert wird, die Schüler aller Schulstufen verschiedensten Bewegungsaktivitäten nachgehen, keine nennenswerten Schwierigkeiten in der Umsetzung auftreten und damit kein grundlegender Modifikationsbedarf für den FSPgE besteht. Aus den Daten und obigen Ausführungen zu den Voraussetzungen der Schüler ergeben sich lediglich Hinweise für einzelne Ergänzungen und Hervorhebungen bestehender Empfehlungen.

Über die o. g. eigeninitiierten Pausenaktivitäten der Schüler hinaus gaben in der Bedingungsanalyse (s. Anhang C.2/Tab. 9/B11) drei Schulen an, angeleitete Pausenaktivitäten als fest geplantes Angebot im Wochenverlauf und eine Schule als gelegentliches spontanes Angebot durchzuführen. Beim angeleiteten Pausenangebot „Sport“ der FSgE 4 handelte es sich im Übrigen um das einzige *tägliche* Bewegungsangebot an den Schulen.

Ergänzung der bewegten Pause um angeleitete/begleitete und didaktisch gestaltete Angebote

Obgleich von Müller und Petzold (2006a, S. 180–181) die bewegte Pause als durch „intrinsische Motivation und Spontanität gekennzeichnet“ beschrieben und in ihren Gestaltungshinweisen, abgesehen von thematischen Einführungen und Impulsen, langfristig gesehen von angeleiteten Maßnahmen abgeraten wird, scheinen diese sich an den FSgE bewährt zu haben. Den Befragungsergebnissen zufolge werden solche Angebote von den Schülern gern angenommen und sprechen speziell auch ältere Schüler an, bei denen bewegungsreiche Pausenaktivitäten tendenziell zurückgehen (Dinter, 2012, S. 123).

Hinsichtlich dessen stellt Hölter (2008, S. 114) fest, dass sich die Erwartung einer selbst gestalteten Bewegungspause auf der Grundlage bereitgestellter Geräte für Schüler mit Behinderung an den Schulen nur zum Teil erfüllt. Neben der positiven Bewertung offener Lerngelegenheiten spricht er sich deshalb für Spielphasen mit pädagogischer Be-

gleitung aus, welche sich nicht auf die Bereitstellung von Materialien oder die Aufsicht beschränken.

Auch Besele (1999, S. 64) verweist ausgehend von Ergebnissen einer Befragung darauf, dass Schüler sich in den Pausen sowohl Freiraum für eigene Bedürfnisse und Ideen, aber ebenso Anregungen von ihren Lehrern wünschen. Beckmann und Beckmann (2001, S. 54) formulieren diesen Gedanken stützend, dass „Pausen als pädagogische Zwischenräume (...), als Freiräume einerseits nicht zu stark pädagogisiert und funktionalisiert werden sollen, andererseits durch pädagogische Gestaltungen einen wesentlichen Beitrag“ hinsichtlich verschiedener Faktoren im Schulalltag leisten können.

Für Schüler m. g. B. ist nach Sowa (2000d, S. 67) zu beachten, dass diesen im Vergleich zu Schülern ohne Behinderung häufig Aktivitäts- und Handlungsmöglichkeiten fehlen oder sie sich diese nicht ohne Hilfestellungen verschaffen können. Darüber hinaus muss die unter Kap. 4.2.2.2 beschriebene geringere Eigenmotivation sowie ein herabgesetztes Aktivierungsniveau bei vielen Schülern berücksichtigt werden. Die Ziel-dimension der selbstbestimmten Pausengestaltung ist im FSPgE demnach nur bedingt realisierbar.

Vor diesem Hintergrund erfolgt für hiesige konzeptionelle Ausführungen die Ableitung, dass für bewegte Pausen im FSPgE Bedarf und Interesse an speziellen Angeboten, zumindest jedoch einer verstärkten Motivation, Anregung und Begleitung von Seiten des Personals besteht. Im Vergleich zum vorliegenden Konzept, in dem eine Anleitung der Schüler zu Pausenaktivitäten in der zeitlichen Dimension auf eine Hinführungs- und Befähigungsphase, z. B. im Sportunterricht und der Pause selbst, begrenzt bleiben sollte, können sich im FSPgE (für einen Teil der Schüler) langfristige Begleitungserfordernisse ergeben. Ebenso lässt sich im Unterschied zum Konzeptansatz nach Müller (2010a) im FSPgE auch der Pausenbereich mit allgemeinen oder lernbereichbezogenen Lernzielen des Förderschwerpunktes verbinden (z. B. Mobilität/Verkehrserziehung, s. u.).

Demnach können an Schulen mit dem FSPgE in Ergänzung zum bedeutsamen freien und informellen Bewegen *gestaltete Pausenangebote* stattfinden, die verstanden werden als durch das Personal regelmäßig oder spontan arrangierte Aktivitäten auf freiwilliger Teilnahmebasis. Der Begriff des Arrangements bezieht sich dabei in erster Linie auf eine zeitlich-organisatorische Realisierungsverantwortlichkeit seitens des Personals,

impliziert jedoch nicht grundsätzlich eine starke Personalzentrierung und permanente Anleitung solcher Aktivitäten. Vielmehr sollen neben konkret geplanten Angeboten durch eine pädagogische Begleitung und Hilfestellung sowie ein Bereithalten inhaltlicher Anregungen und Materialien Impulse für eigenständige Bewegungsmöglichkeiten weitergegeben werden.

Es bieten sich u. a. folgende Themen für gestaltete Pausenangebote an (im Detail kommt es zu inhaltlichen Überschneidungen zwischen Themenbereichen):

- Bewegtes Lernen (insbes. Bsp., die aus Platz- oder zeitlich-organisatorischen Gründen schwer im Unterricht und Klassenraum realisierbar sind; Bsp. aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, die sich im Außengelände „anschaulich“ umsetzen lassen)
- Naturerfahrungsspiele (s. Cornell, 2006; PB Anhang E.1)
- Spiel-/Übungsformen zur Verkehrserziehung/Mobilität (s. Stöppler, 2002a; Stöppler & Butterweck, 2002; „Ampelspiel“, Müller, 2008a, S. 52; Erkert, 2010; PB Anhang E.2)
- Kleine Spiele, Bewegungsspiele (s. Petzold, 1997a, 1997b; Sowa, 2000d; Wirth, 2006; SMS, 2007; Kapustin & Lauffer-Kapustin, 2009)
- Spiel-/Übungsformen zur Koordinationsschulung (s. Sowa, 2000d; PB Anhang E.2, Anhang E.5)
- Spiel-/Übungsformen zur Wahrnehmungsschulung (s. Sowa, 2000d; Wirth, 2006; PB Anhang E.2, Anhang E.3, Anhang E.6)
- Tanz-, Rhythmus-, Singspiele, Bewegungslieder (s. Probst & Vogel-Steinmann, 1983; Harrison, Layton et al., 1991; John & Theis, 2003; Lehmkuhle, 2007; Brandt & Horn, 2010; Erkert, 2010; Horn, Mölders & Schröder, 2011)
- freizeitrelevante Spiele/Aktivitäten, z. B.: Boule (s. Kächele, 2005; PB Anhang E.4), Golf (s. Meseck & Lochny, 2010a, 2010b), Inline Skating (s. Ülzmann, 2003; SBS, 2004; Stöppler & Zacharias, 2005), Nordic Walking
- Aktivitäten mit erlebnispädagogischem Charakter, z. B.: Bouldern/Klettern (s. Winter, 2004; Dinter, 2005), Geräteparcours in der Sporthalle (s. Klein, 2002; Häfele, 2007)
- Entspannungsformen (s. Kap. 5.7.1.5, PB Anhang E.3).

Zahlreiche geeignete Praxisbeispiele zu diesen Themenvorschlägen lassen sich aus den konzeptbezogenen Publikationen zur bewegten Schule (z. B. Müller, 2010a) sowie für Kindertageseinrichtungen (Müller, 2008a, 2009) übernehmen bzw. übertragen oder bei den in der Aufzählung vermerkten Autoren einsehen.

Didaktische Grundprinzipien und konkrete Hinweise zur Umsetzung der bewegten Schule im FSPgE, die in verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit thematisiert werden, sind in Bezug auf diese Empfehlungen und weitere Ausführungen zu beachten. Weiterführende didaktisch-methodische Hinweise und Modifikationen werden exemplarisch unter den oben notierten Praxisbeispielen im Anhang E veranschaulicht.

Die Gestaltung und Auswahl von Angeboten ist unter Einbeziehung von Schülerwünschen und -voraussetzungen sowie in Abstimmung auf die jeweiligen zeitlich-organisatorischen, räumlich-materiellen und personellen Rahmenbedingungen zu treffen. Ferner sind den Schülern (Mit-)Verantwortung und geeignete Aufgaben für die Ausgestaltung der Angebote zu übertragen (z. B. Materialien holen/aufräumen/im Unterricht herstellen, Spielleitertätigkeiten übernehmen, Mitschülern Hilfestellungen geben, Ideen finden), wobei dies ebenso für nicht-arrangierte Bewegungsaktivitäten in der Pause von Bedeutung ist.

Die Umsetzung dieser Empfehlungen sollte vor allem im Außengelände erfolgen, größtenteils sind sie aber ebenso in der Sporthalle oder auf anderen größeren Freiflächen im Gebäude möglich (s. u.). Die Angebote sind einerseits über einen längerfristigen Zeitraum hinweg sowie in unterschiedlichen Kontexten (z. B. Sportunterricht, bewegtes Schulleben) zu wiederholen und andererseits nur kleinschrittig inhaltlich zu verändern oder durch neue Angebote zu ersetzen, um eine Festigung und den Transfer hin zum selbstständig anwendbaren Handlungsrepertoire der Schüler sicherzustellen. Des Weiteren können die Inhalte gestalteter Pausenangebote ebenso wie Anregungen für freie Aktivitäten vorbereitend Thema im Sportunterricht sein.

Nutzung von Möglichkeiten zum Erwerb von Freizeitkompetenzen

Viele der vorangehend benannten Spiel- und Übungsformen eignen sich zum Erlernen freizeitrelevanter Aktivitäten und Kompetenzen. Unter anderem Pausenzeiten stellen hierfür einen bedeutsamen Lern- und Vermittlungsraum dar, weshalb auch mit dem Blick auf diese Zielstellung gestaltete Angebote, zumindest jedoch regelmäßige Impulse durch Bezugspersonen, in die Pause zu integrieren wären. Als bedeutsame Freizeitkompetenzen für Menschen m. g. B. sind das Erlangen einer selbstständigen oder assistierten Mobilität, z. B. als Fußgänger oder Radfahrer, und einem damit zusammenhängenden Bewältigen von Situationen im Straßenverkehr zu benennen (Stöppler, 2002b; s. auch Kap. 5.7.4).

Zur Ausbildung benötigter Fähig- und Fertigkeiten eignen sich neben allgemeinen Bewegungsaktivitäten insbesondere oben benannte Spiel- und Übungsformen zur Verkehrserziehung/Mobilität, aber auch das Bereitstellen verschiedener Fahrzeuge und Rollgeräte auf dem Schulhof und im Gebäude (z. B. Sporthalle, Flure). Ferner lässt sich dieses Anliegen durch einen mit Verkehrsschildern und Markierungen ausgestatteten Verkehrsgarten unterstützen, dessen Nutzung sich gleichzeitig in einen bewegten Unterricht im Lernbereich *Verhalten im Straßenverkehr* integrieren lässt.

Setzen starker Bewegungsanreize

Hinsichtlich der Pausengestaltung an der FSgE beschreibt Weichert (2001, S. 369), dass für Schüler m. g. B. Bewegungsanreize zumeist stärker sein müssen, als für Schüler ohne Behinderung. Dem Autor (ebd.) zufolge bieten „soziale Situationen des Mitspiels“ den stärksten Bewegungsanreiz, wobei auch er die Notwendigkeit zur Befähigung der Beteiligung der Schüler an diesen Spielen über entsprechende Bewegungsangebote durch Lehrer, ältere Schüler oder Eltern hervorhebt.

Ein weiterer großer Reiz gehe von Großgeräten aus, die zum Schaukeln, Klettern, Hangeln, Balancieren, Rollen, Springen etc. einladen. Allgemein führt Weichert (ebd., S. 364–365) aus, dass von Schülern mit Behinderung präferierte Bewegungsaktivitäten aufgrund eines sozialen Identitätsbedürfnisses („so zu sein, wie die Anderen“) denen von Schülern ohne Behinderung gleichen und gebräuchliche Bewegungsformen den größten Anreiz ausüben. Diese Überlegung deckt sich mit den unter Anhang D.15 dargestellten Pausenaktivitäten der Schüler. Nach Meinung und Erfahrung von Weichert (ebd.) schaffen spezielle „behindertenspezifische“ Angebote, wie psychomotorische Aktivitäten, einen allenfalls kurzfristigen Bewegungsanreiz.

Umsetzung der offenen Turnhalle

Im Konzept der bewegten Schule wird zur Erweiterung von Bewegungsmöglichkeiten und -räumen die Empfehlung gegeben, die Sporthalle zur Nutzung in den Pausen zu öffnen. In der Bedingungsanalyse gab lediglich eine der vier FSgE an, die *offene Turnhalle* im Alltag zu praktizieren. Als denkbare Gründe lassen sich die unter Kap. 5.4 aufgeführten Hemmnisse, wie eine im Einzelfall fehlende eigene Sporthalle und insbesondere der beschriebene Personalmangel, benennen.

Soll die *offene Turnhalle* jedem Schüler der FSgE zur freien Nutzung zur Verfügung stehen, erfordert deren Umsetzung tendenziell ein erhöhtes Maß personell-organisatorischen Einsatzes zur Absicherung der Aufsichtspflicht sowie zur ggf. erforderlichen Begleitung und Hilfestellung für Schüler. Als Konsequenz würde das hier eingesetzte Personal nicht im Außengelände oder anderen Innenräumen zur Verfügung stehen, woraus sich dortige Probleme in Bezug auf die Aufsicht, Begleitung oder die Unterbreitung von Angeboten ergeben können.

Währenddessen der höhere Personal- und Organisationsaufwand zur Gestaltung der *offenen Turnhalle* anzuerkennen ist, stellen diese kein generelles Realisierbarkeitshindernis dar, wie Beispiele aus der Praxis veranschaulichen. Zunächst liegt zumindest bei einer rein statistischen Betrachtung der Personalsituation, die im Alltag Abweichungen unterliegen kann, an den befragten FSgE der Personal-/Schülerschlüssel bei rund 1 : 2,5 (s. Anhang C.1/Tab. 8) – ein Wert, der trotz der Einschätzung eines generellen Personalmangels nicht grundsätzlich die Absicherung von Angeboten im Kontext der bewegten Schule infrage stellt.

Folgende Lösungsvorschläge zur Umsetzung einer *offenen Turnhalle* oder vergleichbarer Pausenangebote bieten sich einzeln oder in Kombination von Maßnahmen an:

- Angebote zumindest an ausgewählten Wochentagen, in regelmäßigen größeren Abständen, „im Block“ oder gelegentlich nach Absprache unterbreiten
- Begrenzung der die Sporthalle nutzenden Schülerzahl
- Angebote in Therapie-/Bewegungsräumen (ggf. Raum mit Boulderwand), um hierdurch teilnehmende Schülerzahlen, Aufgaben der Aufsicht und Materialbereitstellung zu reduzieren
- Nutzung von Pausenräumen am Tag der *offenen Turnhalle* einschränken (z. B. nur Sporthalle und Außengelände)
- Einteilung von (Interessen-)Gruppen oder Klassen, die an festgelegten Tagen Zugang zur Sporthalle erhalten
- Themenangebote, die auf das Interesse und die Bedürfnisse unterschiedlicher Schüler eingehen (z. B. Tänze, Ballspiele, Fahrparcours, vestibuläre und kinästhetische Bewegungserfahrungen für Schüler mit komplexer Behinderung); die Schüler entscheiden sich im Voraus, welches der Angebote sie im Verlauf der Woche/des Monats nutzen möchten

- Aufbau einer Gerätelandschaft in der Sporthalle, die über einen längeren Zeitraum hinaus nicht nur in die Pausengestaltung, sondern ebenso in den Rahmen des Sportunterrichts, bewegten Lernens, bewegten Schullebens oder bewegungsorientierter Projekte eingebunden werden können (s. dazu z. B. Köckenberger, 2005; Häfele, 2007)
- Gewinnung, wenn möglich, von weiteren Personen zur Durchführung oder Begleitung von Angeboten, evtl. über Ganztagsangebote (z. B. Therapeuten, Integrationspersonal, Studenten der Sportwissenschaft/Förderpädagogik, Übungsleiter, Eltern)
- Einbindung von Schülern durch Übertragung von Aufgaben zur punktuellen Personalentlastung, z. B. können nach einem Beispiel von Derksen (2003a, S. 15–16) geeignete Schüler mit dem FSPgE einen „Rollstuhlführerschein“²³ erwerben, der sie befähigt, Verantwortung für Schüler im Rollstuhl zu übernehmen, sie in den Pausen zu begleiten und sie in Bewegungsaktivitäten einzubinden.

Genannte Maßnahmen können zumindest partiell zur Reduktion des zeitlich-organisatorischen, personellen und räumlich-materiellen Aufwandes für die Umsetzung einer *offenen Turnhalle* oder daran angelehnter Bewegungsangebote beitragen.

Einstellungen des Personals als fördernde oder hemmende Bedingung für die Realisierung von bewegten Pausen bzw. der bewegten Schule

Mit Sowa (2000d, S. 109–110) ist für die bewegte Schule und damit auch für die bewegte Pause hervorzuheben, dass deren Realisierung in den Köpfen des Personals beginnt und in erster Linie von der Bereitschaft des Kollegiums abhängig ist, sich dem Konzept zu öffnen und bewusst Gedanken über eigene Verhaltens- und Verhältnisänderungen zu machen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung identifizierten die Einstellungen des Personals als ein entscheidendes – durch die Schulen zu beeinflussendes – Hemmnis bei der Umsetzung der bewegten Schule. Dem hingegen konnten positive Einstellungen im Hinblick auf die bewegte Schule und das Engagement des Personals für die Realisierung als fördernde Bedingung herausgestellt werden (Dinter, 2012, S. 130–141).

²³ Dieses Praxisbeispiel entstammt der Zeitschrift *Lernen konkret* (4/2003) und wird dem zitierten Artikel zufolge von der genannten Autorin bzw. dem gesamten Kollegium einer FSgE erfolgreich praktiziert. Es ist davon auszugehen, dass lediglich „ausgewählte“ Schüler an den Erwerb eines Rollstuhlführerscheines herangeführt werden und entsprechende Aufgaben übernehmen können. Gängige Aufsichtspflichten und Sicherheitsvorgaben sind dabei zu beachten.

In Anlehnung an Empfehlungen Sowas (2000d, S. 109–110) sollte die bewegte Schule und konkret die Möglichkeiten der Pausengestaltung zum Thema in Lehrerkonferenzen und pädagogischen Tagen erklärt sowie Arbeitsgruppen zur Erarbeitung von Lösungsvorschlägen für offene Fragen gebildet werden.

Berücksichtigung des Geschlechterverhältnisses

Sowohl in Bezug auf die Gestaltung und Ausstattung von Innenräumen und des Außengeländes als auch auf Bewegungsangebote sollte das besondere Geschlechterverhältnis an den FSgE Berücksichtigung finden. In allen Versuchsschulen werden rund doppelt so viele Jungen wie Mädchen unterrichtet (s. Anhang C.1/Tab. 8). Dieses Geschlechterverhältnis spiegelt Daten zur generell hohen Prävalenz von geistigen Behinderungen bei Personen des männlichen Geschlechts wider (Thimm, 1999, S. 14; Statistisches Bundesamt, 2012, S. 202–203).

Allerdings sind in diesem Zusammenhang Ausführungen Sobiechs (2012, S. 2–5) beachtenswert, dass vielfach konstatierte geschlechtsbezogene Bewegungssozialisierungen und -präferenzen weniger einer grundsätzlichen Vorbestimmung durch das biologische Geschlecht unterliegen, als durch gesellschaftlich-soziale Konstruktionsweisen und Zuschreibungsprozesse geprägt sowie durch Sozialisationsagenten (z. B. Sportlehrkräfte) über eine Vermittlung genderisierender Verhaltens- und Bewegungsweisen verstärkt werden. Demnach spricht sie sich gegen betonte geschlechterdifferenzierende und traditionelle Geschlechterbilder bekräftigende Vermittlungsformen und Inhalte in der Bewegungserziehung bzw. für ein bewusstes Aufbrechen und Kontrastieren dieser aus.

Einbeziehung von Bewegungs- und Entspannungsmöglichkeiten in den Innenräumen

Mit Blick auf ungünstige Witterungsverhältnisse, kürzere Pausen, das Interesse einzelner, insbesondere älterer Schüler, sich in Pausen im Schulgebäude aufzuhalten sowie der in der Untersuchung nachgewiesenen geringen ganzkörperlichen Pausenaktivitäten in den Innenräumen, müssen auch hierfür geeignete Angebote unterbreitet bzw. inhaltliche und räumlich-materielle Impulse gegeben werden. Dafür lassen sich viele der o. g. Beispiele auf die Umsetzung in den Innenräumen übertragen. Eine Reihe in der FSgE erprobter Bewegungsmöglichkeiten für die Pause stellt darüber hinaus Sowa (2000d) vor (s. z. B. PB Anhang E.5, Anhang E.6). Einen Schwerpunkt in den Innenräumen

kann u. a. die Schulung der Wahrnehmung mittels Bewegung bilden (s. z. B. Wirth, 2006; PB Anhang E.2, Anhang E.3, Anhang E.6, Anhang E.7).

Für die Schüler kann in den Pausen, neben dem Bedürfnis nach Bewegung, die Notwendigkeit von Ruhe- und Entspannungsphasen bestehen. Diesem ist über die Gestaltung und Öffnung geeigneter Räume Rechnung zu tragen. Entsprechende Entspannungsmöglichkeiten können auch in Form gestalteter Angebote in die Pause integriert werden (s. o.), wie es z. B. an der FSgE 4 tägliche Praxis ist (s. Anhang C.2/Tab. 9/B2). In Ergänzung beschreibt Hennig (2009, S. 41) für die Pause die Bedeutung von Rückzugsecken im Schulgebäude, die von Schülern mit Distanzproblemen genutzt werden können.

Für weitere Aspekte der Ausgestaltung und materiellen Ausstattung von Innenräumen und des Außengeländes u. a. für die bewegte Pause wird auf Ausführungen von Dinter und Müller (2011) zur bewegungsfreundlichen Gestaltung inklusiver Kindertageseinrichtungen verwiesen, die sich in vielen Punkten auf den Schulkontext übertragen lassen.

5.7.3 Bewegtes Schulleben

In Abgrenzung zum Schulsport (Sportunterricht, Sportförderunterricht, Sport-AGs) umfasst nach Müller (2010a) das bewegte Schulleben Spiel- und Sportfeste, Ganztagsangebote, Wandertage und Klassenfahrten (s. Kap. 3.3). Wie im Kap. 3.3 dargelegt, wird der Schulsport als bedeutendes Fundament des Konzeptes der bewegten Schule eingeordnet, auf der Inhaltsebene allerdings aufgrund bereits zahlreich vorliegender Literatur nicht im Detail behandelt.

Um einen Einblick in die Gesamtheit der Bewegungsaktivitäten an den Schulen zu erhalten, wurden jedoch im Rahmen der empirischen Untersuchung auch Angaben zu Fragen und Angeboten aus dem Bereich des Schulsports erfasst. Darüber hinaus ergeben sich punktuell inhaltlich-organisatorische Überschneidungen zwischen den Bereichen des Schullebens und -sports, z. B. in Bezug auf Ganztagsangebote und Arbeitsgemeinschaften.

Auch in dieser Arbeit soll auf eine separate Behandlung des Schulsports verzichtet werden. Im Anschluss aufgezeigte Umsetzungsempfehlungen für die Teilbereiche des Schullebens besitzen aber durchaus gleichermaßen Relevanz für den Schulsport, z. B.

die Durchführung von Arbeitsgemeinschaften, bzw. gehen vereinzelt speziell auf den Schulsport ein.

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Bereiche des Schullebens und -sports von den Schulen in umfassender Weise in den Schulalltag einbezogen werden. Den Daten zufolge realisieren die Schulen die Konzeptimplementation maßgeblich über diesen Bereichen zuzuordnende bewegungs- und insbesondere sportorientierte Aktivitäten (Dinter, 2012, S. 26–33, 121–127; s. Anhang C.2/Tab. 9, Kap. 5.4).

Demgemäß unterbreiten alle Schulen wöchentlich fünf bis neun Angebote im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagsangeboten. Über diese Aktivitäten hinaus beteiligen sich die Schulen an diversen außerschulischen Veranstaltungen, insbesondere Wettkämpfen. Des Weiteren führen sie im Verlauf des Jahres zwischen zwei und fünf einmalige oder gelegentliche Veranstaltungen durch. Inhaltlich dominieren dabei Schulsporttage, Sportfeste, Wandertage oder Ballsportturniere. Ergänzt werden solche Aktivitäten an ausgewählten Schulen um Angebote, wie die Erlebnisturnhalle, Schülerdisko, Fahrradfahrangebote im Schulverkehrsgarten oder Skilager.

Schwierigkeiten in der Umsetzung dieses Bereiches der bewegten Schule konstatierten unter Item 2.8 lediglich 6,1 % (n = 4) der Lehrer/PU (s. Anhang D.6/Tab. 30). Für die Realisierung benannten die Stichprobenteilnehmer (n = 3) unter Item 2.9 (s. Anhang D.7) nachfolgende Aspekte, bei denen es sich in erster Linie um zeitlich-organisatorische sowie förderschwerpunktunabhängige Probleme handelt: „Organisation des Schullebens“ [20224], „Bewegtes Schulleben > zu wenig Zeit“ [10111], „Bewe. Schulleben: bei Spiel- und Sportfesten gelingt ideenreiche u. doch bedürfnisorientierte Umsetzung selten; bei Wandertagen o. Klassenfahrten Unfallgefahr, da Kd. häufig ungeeignete Kleidung und Schuhwerk tragen, Elternmitarbeit – geringe Anteilnahme“ [50511].

Sowohl der Umfang der Nennungen zur Umsetzung von Aktivitäten des Schullebens, als auch die Häufigkeit und Form der Benennung von Schwierigkeiten beinhalten keine Implikationen für einen grundlegenden Überarbeitungsbedarf. Die von Müller (2010a) erarbeiteten didaktisch-methodischen Ausführungen und Praxisanregungen sind grundsätzlich auf den FSPgE übertragbar. Gleichwohl werden in Ableitung aus Grundgedan-

ken der Bildung im FSPgE sowie von Bewegung und Sport mit Menschen m. g. B. ergänzende Empfehlungen zu ausgewählten Fragestellungen dargelegt.

Eröffnung vielfältiger inhaltlicher Wahlmöglichkeiten

In Bezug auf die Bereiche des Schullebens und -sports fällt bei den Angaben der Schulen auf, dass ein größerer Anteil dieser einer eher klassischen sport(art)- bzw. wettkampfbezogenen Ausrichtung unterliegt. In Anlehnung an Aussagen der BVL (2000, S. 18) ist bei der Gestaltung von Angeboten im FSPgE davon auszugehen, dass häufig noch traditionelle eigene Sporterfahrungen und ausbildungsbasierte Sichtweisen des Personals einfließen und alternative Inhalte für Schüler mit dem FSPgE unzureichend erschlossen werden.

Aus der Praxis der Projekt-, Untersuchungs- und anderer Schulen ist bekannt, dass über o. g. Angebote in der Regel vor allem besonders leistungsstarke Schüler erreicht werden, die über die Fähigkeiten sowie das Interesse zur Teilnahme an solchen Angeboten verfügen. Schüler ohne entsprechende Voraussetzungen oder Neigungen besuchen häufig alternative Arbeitsgemeinschaften und Ganztagsangebote bzw. sind nicht aktiv und gleichberechtigt an außerschulischen Aktivitäten beteiligt. Demzufolge findet an den Befragungsschulen im Rahmen des Schullebens/-sports zwar eine hohe Anzahl schulischer und außerschulischer Aktivitäten statt, mit denen potentiell jedoch jeweils nur ein begrenzter Schülerkreis in regelmäßigem Turnus erreicht wird.

Für Menschen m. g. B. muss die Chance bestehen, mit der Vielfalt von Bewegung, Spiel und Sport in Kontakt zu kommen und über diesbezügliche Wahlmöglichkeiten zu verfügen (Niehoff, 2010, S. 45; s. auch Special Olympics Deutschland, 2013). In diesem Kontext stehen neben anderen Ansätzen zunehmend durchaus sport(arten)-, leistungs- und wettkampfbezogene Aktivitäten im Fokus von Wissenschaft und Praxis (z. B. DBS & NPC, 2002; Kleinert & Geister, 2008; Dinold & Wohanka, 2010; Doll-Tepper, 2010; Dowling, McConkey & Hassan, 2010; Milles & Meseck, 2010a). Schüler/Menschen m. g. B. können, um ausgewählte Beispiele aufzugreifen, am auf diesen Teilnehmerkreis ausgerichteten Trainings- und Wettbewerbsprogramm von *Special Olympics* oder an speziellen Wettkämpfen für FSgE im Rahmen der sächsischen *Vogtlandspiele* teilnehmen sowie das *Sportabzeichen für Menschen mit geistigen Behinderungen* able-

gen.²⁴ Schülern mit Behinderung steht insgesamt „in allen Ländern ein umfangreiches schulsportliches Wettkampfprogramm offen“ (KMK & DOSB, 2008, S. 6).

Als eine Facette körperlicher Aktivität, wie sie von Menschen mit anderen oder ohne Behinderungen betrieben wird, sind entsprechende Sportangebote für Kinder und Jugendliche mit dem FSPgE in der Schule und der Freizeit von Relevanz. Schulische und außerschulische Angebote im Rahmen des Schullebens (und -sports) müssen jedoch gleichermaßen weitere Perspektiven aufzeigen, um allen Schülern den Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport zu öffnen. Möglichkeiten dazu bietet die ergänzende stärkere Einbeziehung sportartmodifizierter und -unabhängiger Angebote in ein erweitertes Verständnis von Sport (Sowa, 2006a, S. 19–20) sowie sonstiger Spiel- und Bewegungsaktivitäten. Dies ist auch besonders für inklusive Schulsettings von Bedeutung.

Modifizierungen bekannter Sportarten für Schüler mit dem FSPgE lassen sich nach Sowa (2000f, S. 81–82) realisieren über: Veränderungen von Spielräumen (z. B. Anpassungen von Spielfeldgrößen, Spielzonen, ggf. ohne Gegnerkontakte), von Spielregeln (z. B. Zuweisung besonderer Aufgaben, Zeitrahmen, Mannschaftsgrößen) und von Spielgeräten (z. B. andere Bälle, Schlägeralternativen, alternative Spielmaterialien).

Sportartenunabhängige Angebote beziehen sich dem Autor zufolge bspw. auf Bewegungstätigkeiten mit Rollbrettern, Zirkuselemente, bewegungsbezogene Modifizierungen von Gesellschaftsspielen und Fernsehshows oder Thematisierungen erfahrungsabgeleiteter Situationen (ebd., 2000f, S. 82–83; 2006a, S. 19).²⁵ Weitere Möglichkeiten umfassen Spiel- und Bewegungsformen mit Alltagsmaterialien oder das „Sich-Bewegen bzw. Bewegtwerden in Schaukeln und auf Wippen“ (BVL, 2000, S. 13).

Betonung von Aufgaben- und Erlebnisorientierung sowie von Wahrnehmungs- und Sozialerfahrungen

Für Angebote im Rahmen des Schullebens im FSPgE empfiehlt sich eine Aufgaben- und Erlebnisorientierung (Sowa, 2006a, S. 19) sowie eine Sozial-/Kooperations-, Erfahrungs- und Wahrnehmungsakzentuierung, die ebenfalls zur Erweiterung von Wahlmöglichkeiten beitragen.

²⁴ Informationen: www.specialolympics.de, www.deutsches-sportabzeichen.de, www.vogtlandspiele.com

²⁵ Detaillierte Praxisanregungen zur Umsetzung sportartmodifizierter und -unabhängiger Angebote mit Schülern im FSPgE finden sich bei Sowa (2000f, 2000g, 2006a, 2006b).

Demnach sollten neben o. g. Empfehlungen unter anderem verschiedenste Formen des Spiels (z. B. Kooperationsspiele), darstellerische, rhythmisch-musikalische und tänzerische Bewegungsmöglichkeiten, Ansätze der Psychomotorik sowie der Erlebnispädagogik (s. u.) betonter Eingang finden. Daher bilden solche Inhalte geeignete Themen für Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagsangebote. Orientiert an einem Vorschlag von Hildebrandt-Stramann (2008, S. 35) kann bspw. eine „Bewegungswerkstatt“ angeboten werden, in der Schüler mit Materialien und Geräten experimentieren, Bewegungssituationen einrichten und verändern sowie einfache Bewegungsmaterialien und -geräte erfinden und selbst bauen.

Den individuellen Voraussetzungen und Interessen von Schülern mit dem FSPgE kommt auch das Bewegungstheater entgegen, bei dem Bewegung das Hauptmittel des Ausdrucks und der Darstellung ist (Franke, 2005, S. 189). Nach Franke (ebd., S. 190) geht es bei dieser Theaterform „nicht darum, vorgegebene Stücke nachzugestalten, sondern über das Entdecken der individuellen Bewegungs-, Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten“ einen eigenen Entwicklungsprozess zu initiieren. Ideen, Fantasien oder Alltagssituationen der Schüler bilden den Ausgangspunkt spontaner Darstellungen oder ganzer Theaterstücke. Darstellungsmöglichkeiten reichen von Alltagsbewegungen bis hin zu anspruchsvollen sportmotorischen Bewegungen – im Vordergrund steht das Ausprobieren und Experimentieren (ebd., S. 190–194).

Einbindung erlebnispädagogischer Angebote

Theunissen (2005, S. 169) weist auf einen hohen pädagogischen Nutzwert der Erlebnispädagogik für Menschen m. g. B. sowie deren prominenten Beitrag zur Inklusion und gesellschaftlichen Partizipation hin. Der Autor (ebd.) fordert deshalb für sie „grundsätzlich einen festen Platz im Spektrum der speziellen Pädagogik“.

„Das der Erlebnispädagogik zugrunde liegende Bild von Kind und Jugendlichen, sich durch eigentätige Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt sein Selbstbild und somit seine Persönlichkeit aufzubauen, gilt für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche gleich“ (Häfele, 2007, S. 14).

Menschen, die ohnehin von Abhängigkeit und einem von außen herangetragenem Sicherheitsbestreben betroffen sind, werden durch fehlende Erfahrungen mit Risiko, Wagnis und Abenteuer Gelegenheiten zur Weltaneignung, für Könnenserfahrungen und zum Grenzen testen genommen (ebd., S. 14–15).

Vor diesem Hintergrund sollten in das Schulleben (und den Schulsport) der Schüler mit dem FSPgE akzentuierter erlebnispädagogische Maßnahmen ebenso wie allgemeine Bewegungsaktivitäten in der Natur und im Freien einbezogen werden. Die Bedeutung von Naturerlebnissen im Kontext von Bewegung ist vor dem Hintergrund eines oft reizarmen Alltages und reduzierter Erfahrungsmöglichkeiten für Schüler m. g. B. hervorzuheben (Meseck & Lochny, 2008, S. 75).

In den Nennungen der FSgE fanden Angebote aus diesen Bereichen annähernd keine Berücksichtigung. Umsetzungsvorschläge reichen vom Bauen und Erproben allgemeiner Bewegungs-, Erlebnis- und Erfahrungslandschaften oder (alternativer) Klettermöglichkeiten in der Sporthalle, auf dem Außengelände oder außerhalb der Schule, über verschiedene Spiel- und Erfahrungssituationen in der Natur (z. B. Naturerfahrungs-, Kooperationsspiele²⁶) bis hin zum Kennenlernen und Ausüben verschiedener Outdooraktivitäten/-sportarten. Dass sich an solchen Vorhaben Schüler mit verschiedensten Behinderungsausprägungen erfolgreich und freudvoll beteiligen können, zeigen zahlreiche Erfahrungsberichte und Praxisanleitungen (z. B. Schmitt & Lipinski, 1997; Klein, 2002; Lazik & Bittmann, 2002; Lohmann, 2003; Häfele, 2007; Rudolph, 2007; Fediuk, 2008a; Dick, 2009; Schöftenhuber, 2009; Meseck & Lochny, 2010a).

Als Organisationsrahmen für diese Formen eignen sich alle Bereiche des Schullebens/-sports. Sie bieten jedoch besondere Gestaltungsanlässe für Spiel- und Sportfeste, Wandertage²⁷, Klassenfahrten und Familienaktivitäten – speziell auch in inklusiven Kontexten. Demnach ließe sich das im Kap. 5.7.1.6 vorgestellte Integrationsprojekt *Natur-Erleben im Wald* auf genannte Teilbereiche der bewegten Schule übertragen.

Umsetzung von Bewegungsaktivitäten in inklusiven Settings

Die förderschwerpunktübergreifende und insbesondere die inklusive Durchführung von Bewegung in Kooperation mit anderen Schulen und weiteren Institutionen sollte ebenfalls stärker u. a. im Rahmen des Schullebens/-sports in den Fokus rücken. Den Befragungsergebnissen zufolge findet die Mehrzahl von Aktivitäten schul- und förderschwer-

²⁶ Anregungen für Naturerfahrungsspiele gibt z. B. Cornell (2006), für Kooperationsspiele Bechheim (2010).

²⁷ s. Praxisbeispiel *ABC-Wanderung* (Anhang E.14)
Ausführliche didaktisch-methodische Hinweise zur Gestaltung von Wandertagen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie weitere Praxisbeispiele, die für Schüler mit dem FSPgE geeignet sind, können bei Müller und Dinter (2013, S. 146–148) eingesehen werden.

punktspezifisch, vereinzelt in Kooperation mit Schulen anderer Förderschwerpunkte und nur im Ausnahmefall inklusiv statt.

Gemeinsame Bewegungsanlässe können, neben weiteren Gelegenheiten, über eine Teilnahme an Veranstaltungen des *Special Olympics Unified Sports*-Programmes oder integrative/inklusive Spiel- und/oder Sportfeste initiiert werden. Neben der weit verbreiteten Form wettkampforientierter Sportfeste sollten im FSPgE Kombinationen aus Spiel- und Sportfesten bzw. reine Spielfeste in das Konzeptrepertoire aufgenommen werden.

Spiel- und Sportfeste, sowohl in förderschwerpunktspezifischer als auch inklusiver Umsetzung, verbinden Wettkampf- und Spielformen, wobei Wettkämpfe im Sinne eines erweiterten Sportverständnisses (s. o.) so angelegt sein sollten, dass eine Beteiligung aller Schüler möglich ist. Sportartenorientierte Normen müssen überwunden und für den Spielfestanteil Elemente des Tanzes, der Rhythmik, Musik, Psychomotorik etc. einfließen (BVL, 2000, S. 30).

Gemäß BVL (ebd.) empfehlen sich ferner reine Spielfeste ohne Wettkampfcharakter, die unter einem bestimmten Motto (z. B. Zirkus, Oktoberfest) stehen, an dem die einzelnen Spielstationen inhaltlich ausgerichtet werden und verschiedene festliche Elemente enthalten. Spielfeste „bevorzugen Organisationsformen, bei denen die Teilnehmer miteinander Kontakt aufnehmen“ (Fediuk, 2008a, S. 116). Hierfür können Vorschläge von Müller (2010a, S. 209–211) als Ansatzpunkt genommen werden. Praxisvorschläge zur Durchführung von Spiel- und Sportfesten mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (der geistigen Entwicklung) sind darüber hinaus auch bei Müller und Dinter (2013, S. 142–145) einsehbar.

Didaktisch-methodische Anregungen zur Vorbereitung und Ausgestaltung inklusiver Sportfeste geben Pietsch und Sommer (2009) sowie Senf, Eichfeld und Nieswandt (2010). Neben konkreten Stationenvorschlägen heben Pietsch und Sommer (2009, S. 50) für ein Sportfest unter dem Motto *Paralympics für alle* hervor, dass die Kinder der teilnehmenden Schulen auf die Wettkämpfe vorzubereiten sind. Dafür werden die Schüler der allgemeinbildenden Schulen mit Behinderungsformen vertraut gemacht und behindertenspezifische Sportarten vorgestellt und erprobt. Schüler der Förderschulen lernen die geplanten Aktivitäten im Voraus kennen, um mit ihren Lehrern für den Wettkampf „trainieren“ zu können. Senf, Eichfeld und Nieswandt (2010, S. 114) verweisen darauf, dass integrative Sportfeste durch „ein hohes Maß konzeptioneller und teilneh-

merangepasster Angebotsplanung“ sowie einen erhöhten Durchführungsaufwand gekennzeichnet sind.

Dies in Betracht ziehend sollten Schulen eine Einbindung von Personen und Institutionen mit Fachwissen und Aufgabenfeldern in diesem Bereich anstreben (Studierende der Sportwissenschaft/Förderpädagogik, Stadt-, Kreissportbünde, Verbände von Special Olympics oder des DBS, regionale Behinderten-/Sportvereine).

So war es Bestandteil der universitären Lehramtsausbildung der Autorin im Seminar *Integrativer Behindertensport* ein gemeinsames Spiel- und Sportfest für Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderungen und Studierenden der Sportwissenschaft zum Thema *Alle aufs Wasser* zu planen und durchzuführen. Bei diesem wurden am Ufer der Havel bspw. verschiedenste Spiel- und Staffelformen mit und auf dem Wasser, Elemente eines Neptunfestes bis hin zu Kanu- und Drachenbootfahrten realisiert. Für solche wie für weitere Angebote in Bezug auf die bewegte Schule für Schüler m. g. B. gilt, dass sie in hohem Maße die Kreativität und Fantasie der Lehrer fordern. Sie müssen, ausgehend von individuellen Bedingungen und Voraussetzungen, „auch (...) selbst kreierte Angebote eröffnen, die in der allgemeinen Sportliteratur nicht zu finden sind“ (BVL, 2000, S. 13).

Regelmäßige Aktivierung aller Schüler

Vorangehend wurde an verschiedenen Stellen darauf aufmerksam gemacht, dass, abgesehen vom Sportunterricht, mit vielen Angeboten im Rahmen der bewegten Schule nicht alle Schüler gleichermaßen erreicht werden. Über die Durchführung von Spiel- und Sportfesten hinaus, die in der Regel alle Schüler einer Schule einbinden, sollte deshalb an den Schulen im Kontext eines bewegten Schullebens nach weiteren Gelegenheiten gesucht werden, bei denen die gesamte Schule (regelmäßig) „in Bewegung kommt“.

Hier lassen sich Beispiele der FSgE 3 aufgreifen, in der jeden Montag für alle Schüler die Schulwoche mit „Morgensport“ beginnt. Voraussetzungs- und interessenbezogen nehmen die Schüler in dieser Zeit an unterschiedlichen Angeboten teil. Darüber hinaus führt die Schule eine so genannte „Wanderwoche“ durch, in der sich jede Klasse darum bemüht, möglichst viele Wege und damit Kilometer zu Fuß zurückzulegen. Dafür werden in dieser Zeit sowohl gezielt spezielle geh-/laufintensive Vorhaben in den Schulalltag eingeplant als auch, wo möglich, auf z. B. die sonst übliche Nutzung von Trans-

portmitteln verzichtet. Es erfolgt eine Dokumentation der Wege in persönlichen „Wanderpässen“ der Schüler. Des Weiteren stellt das Praxisbeispiel *Wir laufen durch: Deutschland, Europa und die Welt* (nach Sowa, 2008, S. 97–99; s. Anhang E.15) eine Möglichkeit dar, über einen längeren Zeitraum und in unterschiedlichen organisatorisch-inhaltlichen Zusammenhängen die gesamte Schule „in Bewegung“ zu bringen.

Über letzteren Vorschlag sowie viele weitere der in diesem Kapitel benannten Maßnahmen lassen sich im Rahmen des Schullebens (und -sports) angestrebte Bezüge zum nachfolgend thematisierten Freizeitbereich herstellen.

5.7.4 Bewegte Freizeit

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In der Fachliteratur wird beständig auf ein bewegungsarmes Freizeitverhalten im Allgemeinen und eine geringe Partizipation an Vereinsangeboten von Kindern und Jugendlichen mit (geistiger) Behinderung im Speziellen verwiesen (z. B. Eckerlein, 2000, S. 170–171; Riedlinger, 2000, S. 252; SMS, 2003, S. 130; Ayvazoglu, Oh, Kozub, 2006, S. 236; Doll-Tepper & Niewerth, 2006, S. 347–348; Sowa, 2008, S. 95; Meseck & Lochny, 2010b, S. 127–128).

Vor diesem Hintergrund wurden die Befragungsteilnehmer unter Item 2.18 gebeten, die körperliche Aktivität der Schüler in der außerschulischen Freizeit zu bewerten. Dem Diagramm im Anhang D.16 (Abb. 9) ist zu entnehmen, dass 4,5 % (n = 3) des pädagogischen Personals das Freizeitverhalten als „sehr aktiv“, 39,4 % (n = 26) als „aktiv“, 47,0 % (n = 31) hingegen als „wenig aktiv“ und 1,5 % (n = 1) als „gar nicht aktiv“ bewerteten.

Demnach lässt sich nach Einschätzung des pädagogischen Personals an „bewegten Schulen“ für rund die Hälfte der Schüler ein bewegungsarmes Freizeitverhalten dokumentieren. Auf Gründe, welche die Stichprobenteilnehmer für eine wenig aktive oder inaktive Freizeitgestaltung der Schüler zum Item 2.19 benannten, wird nachfolgend in zusammengefasster Darstellung eingegangen (nach Dinter, 2012, S. 109–113). Exemplarisch veranschaulichende Itemaussagen zu einzelnen Antwortkategorien, aus denen die Zusammenfassung abgeleitet ist, sind in Anhang D.17 dokumentiert.

Mit Abstand am häufigsten wurden *soziale/personale Bedingungen* (n = 56) benannt, wonach die weitgehende Inaktivität der Schüler auf das soziale Umfeld (fehlender oder kleiner Freundeskreis, mangelnde Akzeptanz durch andere) und insbesondere die Familiensituation (geringes Interesse, fehlende Anregungen und Unterstützungen, keine gemeinsamen Bewegungsaktivitäten mit den Eltern) zurückzuführen sei.

Ferner werden fehlende Betreuungsmöglichkeiten durch die Familien angegeben. Aus den Aussagen teils ablesbare sozio-ökonomisch schwierige Familienverhältnisse, das mangelnde Engagement der Familien und fehlende weitere soziale Unterstützungssysteme stellen sich innerhalb dieser Antwortkategorie als eine Hauptbarriere für die aktive Freizeitgestaltung dar.

Nur in einem interessanterweise verhältnismäßig geringen Maße wurden personale, d. h. schülerbezogene Faktoren (z. B. Bequemlichkeit, andere Interessen) und speziell deren behinderungsspezifische Voraussetzungen (z. B. Probleme der Selbstständigkeit, geistige und körperliche Behinderung) als Ursachen für eine bewegungsarme Freizeitgestaltung aufgeführt. Allerdings macht u. a. Weichert (2008, S. 66–67) darauf aufmerksam, dass auch „im Mangel an sozialen, motorischen und kognitiven Kompetenzen bei den Behinderten“ ein Grund für geringe Freizeitaktivitäten liege. Speziell für die Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung fehle es Kindern mit Behinderung – aber ebenso denen ohne Behinderung – an einem notwendigen Handlungsrepertoire, welches jedoch im Kontext der Bewegungserziehung auszubilden wäre (ebd.).

Die inferenzstatistische Analyse stellte im Vergleich der Schulen einen signifikanten Unterschied in der Häufigkeit der Benennung sozialer/personaler Bedingungen heraus ($p = 0,002$; Anhang D.17/Tab. 122). Diesbezüglich weiterführende Testergebnisse können unter Anhang D.17 eingesehen werden. Die Abweichung ist möglicherweise auf verschiedene Erfahrungen der Schulen in Bezug auf die Unterstützung der bewegungsorientierten Freizeitgestaltung der Schüler durch die Familien und/oder das sonstige Umfeld bzw. auf die „positiv“ oder „negativ“ geprägte Zusammenarbeit mit den Familien im Kontext der bewegten Schule zurückzuführen (s. Kap. 5.4). Ebenso kommen unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler an den Schulen als Erklärung in Betracht.

Als *infrastrukturelle/materiale Bedingungen* (n = 21) wurden ein Mangel an (wohnortnahen) Sport(vereins)angeboten für Menschen m. g. B. sowie fehlende Möglichkeiten bzw. Bereitschaft der Einbindung von Personen m. g. B. in reguläre Angebote aufgeführt. Ebenso nannten die Lehrer/PU Probleme der Finanzierung solcher Angebote

durch die Familien sowie entfernte Wohnorte, fehlende Spielflächen und Sportgeräte im familiären Umfeld als Ursachen.

Das Freizeitverhalten beeinflussende *mediale Bedingungen* (n = 10) beziehen sich auf die bevorzugte Beschäftigung der Schüler mit Medien bzw. technischen Geräten, wie Fernseher und/oder Computer. Solche Medien werden nach Meinung von Stichprobenteilnehmern auch bewusst von den Familien als „Betreuungsform“ eingesetzt.

Mit der geringsten Anzahl an Nennungen lassen sich Aussagen der Stichprobenteilnehmer *zeitlich-organisatorischen Bedingungen* (n = 8) zuordnen. Hier wurden der lange Unterrichtstag bzw. die Ganztagsbeschulung und sich dem Schultag anschließende lange Transportzeiten nach Hause, die wenig Zeit für die Freizeitgestaltung lassen, angeführt. Ausgewählte Aussagen suggerieren in diesem Zusammenhang, dass möglicherweise nicht allein die durch den Transport fehlende Zeit zur aktiven Freizeitgestaltung als Problem erachtet wird, sondern auch der organisierte Transport als solches, d. h. im Gegensatz zur Bewältigung des Weges zu Fuß, per Rad oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln.

Wie im weiteren Diskurs im Detail herausgestellt wird, ist der Realisierung des Bereiches der bewegten Freizeit im FSPgE aus verschiedenen Begründungslinien heraus eine besondere Bedeutung beizumessen. Daraus ergeben sich ausgewählte Schwerpunktsetzungen und ergänzende Hinweise für die Umsetzung des Konzeptes im FSPgE, wobei vorliegende Empfehlungen von Müller (2010a) von Relevanz und vollständig auf den Förderschwerpunkt übertragbar sind.

Erweiterung schulischer Aktivitäten mit Freizeitbezug

Zunächst eröffnet der Bereich der bewegten Freizeit geeignete Lern- und Sozialisationsgelegenheiten zur Umsetzung förderschwerpunktspezifischer Leitprinzipien, Aufgaben- und Zielstellungen, wie Empowerment, Partizipation, Inklusion und der Vermittlung von Handlungskompetenzen zur Lebensführung und -bewältigung (s. u.). Der „Aufbau von Selbständigkeit in Bereichen von (...) Spiel und Freizeit, von sozialen Beziehungen und sozialem Umfeld“ (KMK, 1998, S. 6) wird als eine zentrale Aufgabe der Bildung im FSPgE beschrieben und lässt sich u. a. über den Weg des Bewegungsansatzes ausgestalten. Damit steht der Bereich der bewegten Freizeit im FSPgE in engerer Verbindung zu anderen Bereichen der bewegten Schule als im Konzept für allgemeinbildende Schulen.

Des Weiteren verbringen die Schüler durch die meist reguläre Ganztagsbeschulung an FSgE, welche die Mehrzahl von ihnen besucht, über den Unterricht hinaus einen erheblichen Anteil ihrer Tageszeit in der Schule. Damit werden erweiterte schulische Aktivitäten mit Freizeitbezug erforderlich und erhalten gleichzeitig einen besonderen zeitlich-organisatorischen Raum. Über den Ganztagsbetrieb ergibt sich eine enge Verknüpfung des Bereiches der bewegten Freizeit mit dem des bewegten Schullebens (Hennig, 2009, S. 45).

Diesen Überlegungen zufolge können und sollten freizeitrelevante Bewegungsaktivitäten einerseits in stärkerem Umfang und größerer Vielfalt im außerunterrichtlichen Rahmen Berücksichtigung finden, als dies an Schulen ohne oder mit offenem Ganztagskonzept denkbar ist. Umsetzungsmöglichkeiten umfassen z. B.:

- facettenreiche regelmäßige Arbeitsgemeinschaften und Ganztagsangebote am Nachmittag mit jeweils thematisch festgelegtem oder variierendem Inhalt
- tägliche/wöchentliche Angebote einer „Gestalteten Freizeit“ (mit Wahlmöglichkeiten wie z. B. Tanz) nach dem Mittagessen (Riedlinger, 2000, S. 252)
- (gestaltete) Pausenaktivitäten und Spiel-/Sportfeste mit Freizeitbezug
- (Ferien-)Kurse zum Erlernen von Freizeitsportarten, wie Inline Skating²⁸
- Ausflüge zum Kennenlernen von Freizeitaktivitäten, -anbietern, -flächen (auch im Rahmen von Wandertagen oder Klassenfahrten).

Andererseits kann, gemäß der Anmerkungen in vorangegangenen Kapiteln, die Integration der Freizeitthematik in den Unterricht, wie den Sportunterricht oder Projekte, erfolgen. Dworschak und Kragl (2011, S. 407) verweisen auf die Bedeutung der „Freizeit als Bildungsaufgabe“, deren eigenständige Verankerung in Lehrplänen für den FSPgE und die Notwendigkeit der Umsetzung als explizites Unterrichtsthema.

Neben der Vermittlung freizeitbedeutsamer Inhalte und Fertigkeiten im „Kernfach“ Sport bieten weitere Lernbereiche des grundlegenden oder fachorientierten Unterrichts Ansatzpunkte zum Aufgreifen entsprechender Fragen. Die Bildungsaufgabe Freizeit kann Dworschak und Kragl (2011, S. 410) zufolge „nicht ausschließlich in den traditionell als freizeitrelevant geltenden Schulfächern wie z. B. Sport (...) verwirklicht werden“.

²⁸ Hilfreiche Anregungen zur Gestaltung eines Inline Skating-Kurses mit Schülern m. g. B. geben z. B. Stöppler & Zacharias, 2005.

So beschreibt der Lernbereich *soziale Beziehungen* im sächsischen Lehrplan (SMK, 1998, S. 53–59) Themen, Aufgaben und Lernziele, die sich auf die Teilnahme am öffentlichen Leben, die eigene Lebensgestaltung und den Umgang mit anderen Menschen beziehen. In diesem Lernbereich sollen die Schüler u. a. eigene Interessen entwickeln und lernen, Freizeiteinrichtungen selbstständig zu nutzen, Interaktionen mit Mitmenschen anzubahnen sowie in diesem Zusammenhang erforderliche Verhaltensregeln und -normen zu berücksichtigen.

Die aktive Freizeitgestaltung als ein Teil der Gesundheitsvorsorge ist ein Themenfeld des Lernbereiches *Selbstversorgung – Wohnen* (ebd., S. 94). Auch im Lernbereich *Heimat und Verhalten im Straßenverkehr* sollen die Schüler u. a. dazu befähigt werden, Freizeitangebote und -einrichtungen in Anspruch zu nehmen und in diesem Kontext erforderliche Kompetenzen hinsichtlich der Orientierung und Mobilität erwerben (ebd., S. 77–83).

Als generelle methodische Zugänge für die Freizeitbildung im FSPgE empfehlen Dworschak und Kragl (2011, S. 412) die:

- informative Beratung (Vorstellung von Angeboten und Nutzungsmöglichkeiten, Reflexion bisherigen Freizeitverhaltens)
- kommunikative Animation (Ermutigung, Anregung, Förderung)
- partizipative Planung (Teilnahme- und Mitbestimmungsmöglichkeiten).

Zur Umsetzung der Freizeit als Unterrichtsthema beschreiben Dworschak und Kragl (ebd., S. 424–425) exemplarisch die Durchführung einer „Freizeitwoche“, in der in einer Planungsphase im Rahmen einer „informativen Beratung (...) im Klassenverband Informationen und Ideen für Freizeitgestaltungsmöglichkeiten gesucht werden“. Es folgt eine gemeinsame Abstimmung über das Programm und eine individuelle Auswahl und Zusammenstellung von Angeboten, welche die Schüler nutzen möchten. An die Durchführungsphase, d. h. den Besuch gewählter Angebote, schließt sich eine Phase der Nachbereitung an, in der die Schüler ihre Erlebnisse und Präferenzen reflektieren und Erkenntnisse für die zukünftige Freizeitgestaltung ableiten (ebd.).

Das Praxisbeispiel *Wir laufen durch: Deutschland, Europa und die Welt* (nach Sowa, 2008, S. 97–99; s. Anhang E.15) veranschaulicht, wie im Rahmen eines Projektes eine freizeitrelevante Aktivität in verschiedene Bereiche der bewegten Schule eingegliedert

und dabei die ebenfalls im Konzept anvisierten Kooperationen mit Familien, anderen Schulen und Organisationen des Gemeinwesens realisiert werden können (s. u.).

Befähigung zur Teilhabe an Freizeitaktivitäten

Im Kontext der Realisierung der bewegten Freizeit im FSPgE erhalten verschiedene Aspekte der mittelbaren und unmittelbaren Befähigung der Schüler zur Teilhabe an Freizeitaktivitäten ein besonderes Gewicht. Dabei bezieht sich der Erwerb von für die Freizeitgestaltung bedeutsamen Handlungskompetenzen auf zum Teil elementarere Qualifikationen, als für Schüler ohne Beeinträchtigungen (s. auch Ausführungen zum Projekt *Besuch in einem Fitnessstudio*, Kap. 5.7.1.6).

Hieraus leitet sich einerseits das Erfordernis einer Einbindung der freizeitbezogenen Bewegungserziehung in möglichst viele Unterrichts- und Alltagsfelder der Schule ab. Andererseits stellen weitere Bereiche der bewegten Schule, wie bspw. das bewegte Lernen, eine konzeptionelle Unterstützung für diesen Lernbereich dar.

Möglichkeiten zum Kennen- und Nutzenlernen schulischer und außerschulischer Bewegungsräume und -aktivitäten, zur Anregung sozialer Interaktion und Inklusion sowie zur Ausbildung von Orientierungs- und Mobilitätskompetenzen, die Schnittmengen mit dem Bereich der bewegten Freizeit aufweisen, wurden bereits insbesondere in den Kapiteln zur Pause, zu Projekten sowie zum Schulleben/-sport erläutert. An dieser Stelle sei deshalb auf die Ausführungen in den Kap. 5.7.1.6, 5.7.2 und 5.7.3 verwiesen. Dortige Vorhaben und Gestaltungshinweise lassen sich bei Bedarf auf andere unterrichtliche und außerunterrichtliche Organisationsformen übertragen.

Eröffnung von inhaltlichen Wahlmöglichkeiten, behindertenspezifischen und inklusiven Angeboten

Angebote im Rahmen der bewegten Freizeit müssen sich an den sehr verschiedenen Voraussetzungen und Interessen der Schüler orientieren sowie Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten für alle Schüler eröffnen. Dazu sind die didaktisch-methodischen Empfehlungen im Hinblick auf sportartspezifische, -modifizierte und -unabhängige Bewegungsaktivitäten im Kap. 5.7.3 im Kontext der bewegten Freizeit zu berücksichtigen. Ferner ist die im Kap. 5.7.3 erarbeitete Bedeutung und Form der Einbindung erlebnispädagogischer, naturbezogener und inklusiver Aktivitäten auf den Bereich der Freizeit zu übertragen.

Möglichkeiten für inklusive schulische und außerschulische Angebote im Kontext der Freizeit umfassen u. a. (BVL, 2000, S. 8–9):

- kooperativen Sportunterricht von FSgE und allgemeinbildenden Schulen
- Kooperationen von Sportvereinen, -abteilungen mit FSgE
- Familiensportgruppen
- inklusive Sportgruppen ohne Vereinszugehörigkeit
- inklusive Spiel- und Sportfeste
- inklusive Sportfreizeiten
- Teilnahme an Angeboten von *Special Olympics Unified Sports*.

Inklusive Veranstaltungen lassen sich ferner nach einem Beispiel von Dinold (2010, S. 97–98) in Form eines „Mitmach- und Demonstrationssporttages“ organisieren. Im Rahmen dieses Tages wurde präsentiert, wie Menschen mit Behinderung an Bewegung, Spiel und Sport teilhaben. An Mitmachstationen für Personen mit und ohne Behinderung konnten Teilnehmer Erfahrungen mit unterschiedlichen Bewegungsangeboten sammeln. Eine Begleitstudie zeigte eine Sensibilisierung erreichter Personen für Menschen mit Behinderung und Belange des inklusiven Sporttreibens auf (ebd.).

Generell sollten Personen mit Behinderung im Freizeitbereich die Möglichkeit erhalten, sowohl inklusive aber ebenso behindertenspezifische Angebote zu nutzen (United Nations, 2006; Art. 30/5).

Die besondere Funktion der Schule im Rahmen der Gestaltung einer bewegten Freizeit für Schüler mit dem FSPgE

Die prominente Rolle der bewegten Freizeit im FSPgE leitet sich darüber hinaus aus den derzeit unzulänglichen außer- und nachschulischen Gelegenheiten zur aktiven Freizeitgestaltung für Menschen m. g. B. ab. Sowohl obige Untersuchungsergebnisse als auch andere Quellen verweisen auf einerseits geringe Freizeitsportangebote und andererseits begrenzte Möglichkeiten der selbstständigen Beteiligung für Menschen mit geistigen und anderen Beeinträchtigungen (z. B. KMK & DOSB, 2008, S. 7; Sowa, 2008, S. 95; FiBS, 2013).

Insbesondere reguläre Angebote von Sportvereinen bleiben dem Personenkreis aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung, des Sportverständnisses, der oft fehlenden Qualifikation von Übungsleitern für Bewegung und Sport mit Menschen mit Behinderung (BVL,

2000, S. 22) sowie ungeeigneter Sportstätten mehrheitlich verschlossen. Freizeitsportaktivitäten für Menschen m. g. B. sind häufig noch auf behindertenspezifische und mehrheitlich segregierte Angebote, wie die des Deutschen Behindertensportverbandes, Special Olympics oder anderer Institutionen (z. B. BVL), beschränkt.

Niehoff (2006, S. 411) kritisiert darüber hinaus, dass Freizeitangebote für Menschen m. g. B. häufig allein „unter dem Aspekt von Förderung und Therapie gesehen“ werden. Es besteht ein Mangel an inklusiven und wohnortnahen Angeboten sowie an Informationen zu existierenden Möglichkeiten sowohl bei den Kindern und Jugendlichen als auch deren Eltern und Lehrern (FiBS, 2013). Die von Niehoff (2010, S. 45) geforderten Wahlmöglichkeiten für Menschen m. g. B. in Bezug auf bedürfnis- und interessenorientierte Inhalte und Organisationsformen (z. B. Leistungs- und Wettkampfsport vs. allgemeine Spiel- und Bewegungsaktivitäten, inklusive vs. behindertenspezifische Angebote) sind zurzeit kaum gewährleistet.

In einem solchen Bedingungsgefüge nimmt die Schule bis auf weiteres eine hervorgehobene Position als Anbieterin bewegungsbasierter Freizeitaktivitäten, Vermittlerin von Freizeitkompetenzen, aber auch als Assistentin in Bezug auf außer-/nachschulische Freizeitbelange ein. Die Schule kann demnach helfen, einen positiven Einfluss auf personen- und umweltbezogene Kontextfaktoren zur Partizipation (Fischer, 2008, S. 22) im Freizeitbereich zu nehmen. In diesem Zusammenhang werden sowohl Verbesserungen des schulischen Angebotes als auch intensive Kooperationsbestrebungen der Schulen mit dem außerschulischen (Behinderten-)Sport erforderlich (KMK & DOSB, 2008, S. 5; Doll-Tepper, 2010, S. 51).

„Der organisierte Sport hat die Möglichkeit, sich mit seinen Vereinen an der Ausgestaltung eines integrativen Sportkonzepts als Teil des Schulprogramms und der Schulentwicklung zu beteiligen. Insbesondere die Förderschulen können durch Informationsarbeit eine wichtige Aufklärungsfunktion hinsichtlich der außerschulischen Sportangebote übernehmen und auf Integration und außerschulisches Sporttreiben vorbereiten. Partnerschaften zwischen Förderschulen/Integrationsschulen und Sportvereinen bzw. -abteilungen sind zu empfehlen“ (KMK & DOSB, 2008, S. 5–6).

Um Schülern mit dem FSPgE ein Erleben, Ausprobieren, Erkennen und Gestalten von Freizeitaktivitäten zu ermöglichen, sollten Schulen darum bemüht sein, Netzwerke mit Vereinen, Familien, privaten Kontakten und weiteren geeigneten Institutionen und Diensten aufzubauen (Dworschak & Kragl, 2011, S. 425).

Jedoch darf in Anbetracht des aktuellen Ist-Standes zur Freizeitsituation von Menschen m. g. B. – auch im Sinne der Inklusion – nicht dauerhaft der Schule eine zentrale Verantwortung in Bezug auf Aspekte einer bewegten Freizeit übertragen werden. Abgesehen von aufgezeigten schulspezifischen Aufgabenfeldern und Möglichkeiten müssen hiermit in Verbindung stehende Gesellschaftsbereiche, vor allem der organisierte Sport, zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine bewegungsorientierte Freizeit beitragen. Dazu zählen der Ausbau von Wahloptionen bereithaltenden und wohnortnahen Angeboten, Fortbildungs- und Qualifikationsmaßnahmen für in diesen Bereichen tätigen Personal sowie auf dieses Anliegen ausgerichtete Konzeptions- und Öffentlichkeitsarbeit (Niehoff, 2010, S. 51; s. auch KMK & DOSB, 2008, S. 7–8; Doll-Tepper, 2010, S. 47; Innenmoser, 2012, S. 90–91; FiBS, 2013).

Ferner sind Assistenzmodelle zu entwickeln, die einerseits z. B. Trainer oder Übungsleiter heterogener Sportgruppen in ihrer Tätigkeit unterstützen und andererseits Kindern und Jugendlichen mit Behinderung über verschiedene Ansätze den Zugang zu Angeboten ermöglichen (FiBS, 2013; s. dazu auch Markowetz, 2008, S. 183–204). Nach Doll-Tepper (2010, S. 51) wäre dafür eine Vernetzung lokaler, nationaler und internationaler Initiativen sowie eine Erschließung neuer Kooperationsmöglichkeiten voranzutreiben.

Besonderheiten der Zusammenarbeit mit den Familien

Sowohl die Befragungsergebnisse aus den FSgE als auch Untersuchungen und Diskurse zahlreicher Autoren (z. B. Eckerlein, 2000; SMS, 2003; Ayvazoglu, Oh & Kozub, 2006; Bellingrath et al., 2009) indizieren eine „besondere“ Familiensituation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Diese sprechen neben dem vorangegangenen Argument der fehlenden außerschulischen Rahmenbedingungen ebenso für eine gesonderte Rolle und stärkere Verantwortung der Schule im Kontext der bewegten Freizeit.

Rheker (2008, S. 159) macht auf die häufige Benachteiligung von Familien mit Kindern mit Behinderung und deren eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben durch erhöhte Belastungen aufmerksam. Untersuchungen zum Belastungserleben betroffener Eltern verweisen auf eine permanente und hohe zeitliche, psychische und physische Beanspruchung durch den Betreuungs- und Pflegeaufwand, die Inanspruchnahme therapeutisch-rehabilitativer Maßnahmen, Einschränkungen in der Autonomie und lebenslange Verantwortung (Bellingrath et al., 2009, S. 152). Viele Familien konstatieren einen Mangel an Unterstützung durch das soziale Umfeld (ebd., S. 147). Ferner sehen sie

sich mit einer behinderungsbedingten finanziellen Mehrbelastung durch veränderte Beschäftigungsverhältnisse, Kosten für Fahr- und Betreuungsdienste, Therapien, Hilfsmittel etc. (SMS, 2003, S. 38–45) sowie fehlenden zeitlich-organisatorischen und institutionellen Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten konfrontiert (ebd., S. 128–184).

Für einen nicht unerheblichen Teil der Kinder mit Behinderung ist darüber hinaus festzustellen, dass diese in problematischen sozio-ökonomischen und deprivierenden Familienverhältnissen (Eckerlein, 2000, S. 66) aufwachsen. Von Speck (2005, S. 60–63) referierte Studien weisen auf eine höhere Verbreitung geistiger Behinderungen in Familien der Unterschicht hin.

Die besondere Belastung der Familie, schwierige sozio-ökonomische Voraussetzungen, mangelnde Angebote für Kinder m. g. B. und deren Familien sowie ein erhöhter Aufwand zur Realisierung von Freizeitaktivitäten kann sich negativ auf familienunterstützte Teilhabemöglichkeiten der Schüler an Freizeitangeboten bzw. die gemeinsame bewegungsorientierte Gestaltung von Freizeit auswirken. Von den Befragungsteilnehmern wurden als Hemmnisse zur Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule mehrfach die Interessenlosigkeit und die mangelnde Mitarbeit der Eltern aufgeführt (s. Kap. 5.4).

Für die im Konzept angestrebte Zusammenarbeit mit den Familien im Rahmen der bewegten Freizeit ist vor diesem Hintergrund festzustellen, dass die Teilhabe- und Einbringungsmöglichkeiten von Eltern neben einem zum Teil fehlenden Interesse tatsächlich erschwert sind. Der Anspruch an die Partizipation und Mitgestaltung der bewegten Schule durch die Eltern muss ggf. reduziert werden. Im Gegenzug erweisen sich Entlastungen und stärkere Unterstützungen durch die Schule und Institutionen des Gemeinwesens – auch durch Netzwerkbildungen – im Kontext der aktiven Freizeitgestaltung im FSPgE als erforderlich. Diese ergeben sich bspw. durch Freizeitangebote der Schule (in Kooperation mit Partnern) für die Schüler (s. o.) sowie deren Familien.

Demzufolge können Familiensportgruppen orientiert an den *Paderborner* und *Würzburger Familiensportmodellen* (s. Fediuk, 2008a, S. 109–111) von den Schulen initiiert werden. Bei diesen Sportmodellen kommen Familien mit ihren Kindern mit und ohne Behinderung sowie ggf. Kinder und Erwachsene mit verschiedenen Behinderungsformen zusammen. „Im Mittelpunkt steht das Erleben einer gemeinsamen Freizeitgestaltung“ mit vielfältigen Angeboten aus den Bereichen von Bewegung, Spiel und Sport (ebd., S. 110). Wöchentliche Aktivitäten werden ergänzt durch gemeinsame Feste, Wanderungen, Sportwochen und -ferien. Neben Zielsetzungen, die auf körperlich-

motorische und persönlichkeitsfördernde Wirkungen für die Teilnehmer ausgerichtet sind, sollen diese Sportmodelle vor allem zum Aufbau sozialer Kontakte und zur Vermeidung gesellschaftlicher Isolation der Familien beitragen (ebd., S. 110–111).

Die Anleitung solcher Gruppen kann durch schulische, aber auch außerschulische Fachkräfte (Übungsleiter) bzw. qualifizierte Eltern erfolgen. Die Durchführung in der Schule garantiert in der Regel das Vorhandensein geeigneter Räumlichkeiten und Materialien und kann helfen, den zeitlich-organisatorischen sowie finanziellen Aufwand durch zusätzliche Transporte etc. zu reduzieren. Ebenso können solche Familiensportgruppen aber auch auf Initiative der Schulen und in Kooperation mit Vereinen oder anderen Institutionen an schulexternen Orten angesiedelt und für weitere Personen geöffnet werden.

Auch wenn aus o. g. Gründen unter Umständen jeweils nur ein Teil der Elternschaft erreicht wird, sollte sich die Schule um weitere regelmäßige oder gelegentliche schulische und außerschulische Bewegungsangebote für Eltern und ihre Kinder bemühen. Hierfür wird auf eine Übertragung von Anregungen aus anderen Kapiteln (gemeinsame Feste mit erlebnispädagogischen Inhalten usw.) sowie bei Müller (2010a, S. 237–239) verwiesen. Darüber hinaus tritt z. B. Doetsch (2010, S. 113–114), wie bereits im Kap. 5.7.1.5 dargelegt, für die gemeinsame Teilnahme von Eltern und Kindern an schulischen Yoga-Angeboten ein, woraus einerseits im Rahmen der bewegten Schule angestrebte Verbindungen zum Elternhaus entstehen können und andererseits Anregungen für (gemeinsame) außerschulische Freizeitaktivitäten von Eltern und Kindern gegeben werden. Die von Müller (2010a, S. 237) formulierten Zielsetzungen für gemeinsam erlebte Bewegungsaktivitäten – das Erkennen des Bewegungsbedürfnisses der Kinder sowie die Kommunikation der Beteiligten untereinander – erhalten im Zusammenhang mit Überbehütungstendenzen sowie einer oft eingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe im FSPgE ein besonderes Gewicht.

Abgesehen von konkreten Bewegungsangeboten sind ferner Unterstützungen der Familien durch die Schulen und andere Institutionen des Gemeinwesens in Form der Bereitstellung bewegungs- und freizeitrelevanter Informationen erforderlich. In Anbetracht eines Kenntnisdefizits müssten z. B. die im Kap. 5.2 erarbeiteten Darstellungen zur Bedeutung der Bewegung für Menschen m. g. B. sowie Anregungen zur allgemeinen Bewegungsförderung im Rahmen von Elternabenden und -briefen kommuniziert werden. Des Weiteren sollten Informationen zu geeigneten Bewegungsangeboten für Schüler

mit (geistiger) Behinderung und deren Familien in der Region über diese und andere Wege bereitgestellt werden. So bietet sich bspw. die Erarbeitung entsprechender Informationsbroschüren in Kooperation mit (über-)regionalen Institutionen (Landessportbund, Stadt-, Kreissportbünde, BVL, Sächsischer Behinderten- und Rehabilitationssportverband, SMK u. a.) an, die im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit aller Beteiligten genutzt werden können.

6 Diskussion der Ergebnisse der Arbeit

Fragestellung/Hypothese 1

Die erste Fragestellung war darauf gerichtet, welche besonderen Charakteristika das Konzept der bewegten Schule sowie die Pädagogik im FSPgE vor dem Hintergrund der Erarbeitung eines Wissenschaftsgebiete verbindenden Ansatzes für die Konzeptumsetzung im FSPgE auszeichnen.

Den ersten Teil von Hypothese 1 (s. Kap. 1.3) bestätigend, wurde im Kap. 3 dargelegt, dass das Konzept der bewegten Schule nach Müller (2010a) zunächst durch eine Begründung der Notwendigkeit einer umfassenden Bewegungserziehung an Schulen über die Aufführung von sechs Bedeutungsdimensionen von Bewegung für die Entwicklung von Kindern charakterisiert ist. Als Argumentation für die Umsetzung eines Konzeptes der bewegten Schule beschreibt die Autorin die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung und zum Sammeln vielfältiger Erfahrungen, zur Unterstützung des kognitiven und sozialen Lernens sowie eines positiven Selbstkonzeptes, zur Anregung des emotionalen Erlebens sowie als Voraussetzung für die motorische und gesunde körperliche Entwicklung (ebd., S. 17–30).

Auf dieser Grundlage formuliert Müller (2010a, S. 42–46) Zielsetzungen für das Konzept der bewegten Schule, die sich übergreifend auf die Befähigung der Schüler zu individueller Handlungskompetenz und im Einzelnen auf die stärkere Einbindung des kinästhetischen Analysators beim kognitiven Lernen sowie die Ausbildung und Förderung verschiedener Lern- und Entwicklungsbereiche beziehen (s. Kap. 3.2).

Ausgehend von den Bedeutungsperspektiven und Zielstellungen wurde von Müller ein Modell zur Integration von Bewegung in den gesamten Schulalltag mit kennzeichnenden didaktischen Positionen und Strukturmerkmalen entwickelt. Gemäß der Darstellungen im Kap. 3.3 sollte eine Realisierung der bewegten Schule über die Bereiche eines bewegten Unterrichts, des bewegten Schullebens, der bewegten Pause, der bewegten Freizeit sowie des Schulsports erfolgen. Die benannten Bereiche werden in untergeordnete Teilbereiche untergliedert (s. Kap. 3.3/Abb. 3), für welche jeweils didaktisch-methodische Umsetzungsempfehlungen vorliegen.

In Bezug auf die Charakteristika der Pädagogik im FSPgE wird der zweite Teil der Hypothese 1 untermauert, wonach hinsichtlich der pädagogischen Ausgangslage der

Schüler m. g. B. einerseits insbesondere eine enorme inter- und intraindividuelle Bandbreite von Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen Berücksichtigung bei der Erarbeitung eines förderschwerpunktspezifischen Konzeptansatzes finden muss. Im Kap. 4.2.2 wurde dargelegt, dass eine geistige Behinderung durch extrem facettenreiche Erscheinungsbilder, die sich – auch aufgrund des Einflusses von Interventionsmaßnahmen und Kontextfaktoren – weitgehend einer festgelegten Merkmalsbeschreibung entziehen, charakterisiert ist. Pädagogik im FSPgE gilt als „Einzelfallpädagogik“ (Vernooij & Wittrock, 2010, S. 7), die einer jeweils individuellen Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen des Schülers im Bildungs- und Erziehungsprozess bedarf.

Als Hauptcharakteristikum einer geistigen Behinderung ist das deutliche Zurückbleiben im Hinblick auf die kognitive Entwicklung und das Lernverhalten (Schloffer, 2010, S. 206) aufgezeigt worden. In starker Generalisierung wird für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven Entwicklung von einem Verbleib auf der Stufe des anschaulichen Denkens (Schloffer, 2010, S. 207) und damit Möglichkeiten des Erwerbes alltagspraktischer sowie sozial-adaptiver Fähigkeiten (Sarimski, 2003b, S. 181) ausgegangen. Schüler mit einer leichten geistigen Behinderung können die konkret-operative Stufe und damit Fähig- und Fertigkeiten auf Grundschulniveau erreichen (Speck, 2005, S. 233). Für Schüler mit komplexer bzw. schwerer geistiger Behinderung muss der Verbleib auf der sensomotorischen Stufe (Sarimski, 2003b, S. 156) sowie eine basale Lernfähigkeit (Speck, 2005, S. 233) angenommen werden.

In verschiedenartigen Zusammenhängen stehend geht die Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung oftmals einher mit Beeinträchtigungen der körperlich-motorischen, sensorischen, sprachlichen, sozialen oder psychisch-emotionalen Entwicklung unterschiedlicher Ausprägungsformen und -grade. Obwohl das Kennen der Kompetenzgrenzen und funktionellen Einschränkungen bei Lernenden m. g. B. entscheidend für die Unterrichtsgestaltung im FSPgE sind (Fischer, 2008, S. 23), sollten die Schüler im Sinne eines potential-, stärken- und ressourcenorientierten Menschenbildes, ausgehend von ihren Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten, gesehen werden (Milles & Meiseck, 2010a, S. 101).

Andererseits konnte gezeigt werden, dass die Pädagogik im FSPgE, bedingt durch die Ausgangslage der Schüler, durch charakteristische Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist, die ebenfalls bei der Erarbeitung eines förderschwerpunktbezogenen Ansatzes

der bewegten Schule zu berücksichtigen sind. Zunächst bestimmen aktuell die globalen Leitprinzipien Empowerment, Inklusion und Partizipation die Pädagogik im FSPgE. Des Weiteren werden ausgehend von den Voraussetzungen der Lernenden für die Bildung und Erziehung im FSPgE spezifische Ziel- und Aufgabenstellungen formuliert, welche eine Ausrichtung auf eine bestmögliche Persönlichkeitsbildung, Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Integration der Schüler (Speck, 2005, S. 183) aufweisen (s. Kap. 4.2.3).

Aus der pädagogischen Ausgangslage sowie den Ziel- und Aufgabenstellungen ergeben sich darüber hinaus spezielle Bildungsinhalte, welche in gesonderten Lehrplänen für den FSPgE dargelegt sind (s. Kap. 4.2.4). Im Unterschied zu den Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen wird in den Lehrplänen für den FSPgE auf eine strenge Fachgliederung zugunsten übergreifender Lernbereiche und Themen verzichtet (Mühl, 2006c, S. 362). Diese sind in erster Linie auf die Entwicklung von Kompetenzen zur eigenständigen Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Teilhabe ausgerichtet (Fischer, 2008, S. 54). Die Auswahl zu vermittelnder Inhalte erfolgt vor dem Hintergrund der jeweiligen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler auf Grundlage individueller Förderpläne. In Anbetracht besonderer Lernvoraussetzungen kommen im Lehr- und Lernprozess neben allgemeindidaktischen auch spezielle didaktisch-methodische Prinzipien zur Anwendung (s. Kap. 4.2.5).

Als bei der Entwicklung eines förderschwerpunktbezogenen Entwurfes der bewegten Schule in Betracht zu ziehende besondere Organisationsstruktur der Bildung im FSPgE wurde, trotz aktueller Inklusionsbestrebungen, die bis dato deutlich überwiegende Beschulung von Schülern m. g. B. in FSgE herausgestellt (s. Kap. 4.2.6). Diese Schulart ist charakterisiert durch ein Ganztagschulmodell, eine spezifische Stufenbildung sowie einen eigenständigen Bildungsgang vom Grundschul- bis zum Berufsschulalter.

Die FSgE verfügen über einen schulartspezifischen hohen Gestaltungsfreiraum in der Stundentafel und der Freizeitgestaltung sowie Möglichkeiten einer individuellen Unterrichtsumsetzung, die sich einerseits aus den variabel auswählbaren Lehrplaninhalten und andererseits aus begrenzten Vorgaben im Hinblick auf Zeit- und Stoffkontingente ergeben.

Die Zuordnung der Schüler zu Klassen- und Schulstufen erfolgt ausgehend vom Lebensalter, woraus sehr heterogene Klassenzusammensetzungen resultieren können.

Der Unterricht an der FSgE findet sowohl in diesem jeweiligen Klassenverband als auch in Form von Einzel- oder Kursunterricht in homogenen Lerngruppen statt. Im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule unterscheidet sich der Unterricht in der FSgE ferner durch deutlich niedrigere Klassenfrequenzen sowie das gemeinsame Lehren und Begleiten der Schüler durch Personal mit verschiedenen Qualifikationen.

In den gesamten Schulalltag werden – möglichst in interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Fachkräften – verschiedene Therapie-, Pflege- und Beratungsaufgaben integriert. In ihrer Gestaltung sind FSgE in der Regel auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet, indem die Gebäude über eine behindertengerechte Einrichtung und Ausstattung sowie spezielle Therapie-, Fach- und Funktionsräume inklusive erforderlicher Materialien verfügen.

Fragestellung/Hypothese 2

Die zweite Fragestellung nahm darauf Bezug, welche Bedeutung und Potenzen Bewegung im Allgemeinen für Menschen mit (geistiger) Behinderung sowie das Konzept der bewegten Schule aus der Sicht des pädagogischen Personals im Speziellen für Schüler mit dem FSPgE und den Kontext der Schule besitzt.

Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass für Menschen mit (geistiger) Behinderung sowohl generell formulierte Bedeutungsdimensionen Gültigkeit besitzen, sich aber darüber hinaus spezielle Potenzen und Aspekte der Bewegung beschreiben lassen.

Im Verlauf der Arbeit (bes. Kap. 5.2, 5.3) erfolgte die Darlegung, dass in globaler Betrachtung Bewegung in gleicher Weise eine Bedeutung für verschiedene Entwicklungsbereiche bei Menschen mit (geistiger) Behinderung besitzt, wie sie in allgemeiner Formulierung eigens bei Müller (2010a; s. Kap. 3.1), aber ebenfalls von vielen anderen Autoren (z. B. Grupe, 2000; Größing, 2002; Zimmer, 2004a; Kubesch & Walk, 2009) abgebildet wird. Diese Aussage untermauern auch die an den FSgE erhobenen Daten zur Bedeutung von Bewegung für Schüler m. g. B., welche mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen vergleichbar hohe bzw. teils leicht höhere Werte hinsichtlich der Einschätzung aufgeführter Bedeutungsperspektiven ergaben (s. Kap. 5.3, s. u.).

Darüber hinaus konnte jedoch insbesondere im Kap. 5.2 aufgezeigt werden, inwiefern sich für Bewegungsaktivitäten bei Menschen mit Behinderung, ausgehend von individu-

ellen Personenmerkmalen und Lebensweltkontexten (Milles & Meseck, 2010a, S. 107), ebenso spezielle Potenzen und Bedeutungsaspekte aufführen lassen. So wurde bspw. für die körperlich-motorische Entwicklung herausgearbeitet, dass sich über einen therapeutischen, rehabilitativen und präventiven Einsatz von Bewegung vorhandene Beeinträchtigungen ausgleichen, zur Verfügung stehende Funktionen verbessern sowie Sekundärschäden vermeiden lassen (Fediuk, 2008a, S. 51). Des Weiteren geht die Ausbildung motorischer Fähig- und Fertigkeiten für Menschen mit (geistiger) Behinderung mit bedeutsamen Transfereffekten auf Möglichkeiten der angestrebten selbstständigen Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Partizipation und Inklusion einher. Dahingehende Einschränkungen werden häufig in Anteilen einem Mangel an Bewegung anstatt der Behinderung selbst zugeschrieben.

Für die Bedeutungsperspektive der Wahrnehmungs- und Erfahrungsentwicklung konnten zunächst die besonderen Potenzen der Bewegung zur Aktivierung und Ausbildung von beeinträchtigten Wahrnehmungs- und Sinnesfunktionen sowie ausgleichend agierender Strukturen bei Menschen mit Behinderung herausgestellt werden. Über Bewegung besteht die Chance, die fundamentalen Wahrnehmungssysteme anzusprechen, die speziell bei Menschen mit Komplexer Behinderung sowohl einen bedeutsamen Zugangsbereich als auch Entwicklungsgrundlage darstellen. Für Personen mit Sinnesbeeinträchtigungen besitzt Bewegung eine Kompensationsfunktion, indem wichtige Informationen und Erkenntnisse über körperlich-motorische Vollzüge übermittelt und erworben werden. In diesem Kontext bieten Bewegungsaktivitäten Menschen mit Behinderung spezifische Körper-, Umwelt- und Sozialerfahrungen.

Als besonders hervorhebenswert erwies sich die Rolle der Bewegung für die kognitive Entwicklung und das Lernen. Es wurde aufgezeigt, dass über verschiedene Wirkungsweisen ein Zusammenhang zwischen der motorischen Entwicklung und Bewegung sowie der Entwicklung der Kognition und Lernprozessen bei Menschen mit Behinderung besteht. Vor allem für Personen m. g. B. stellt sich im Hinblick auf ihre pädagogische Ausgangslage ein durch eigenaktives Handeln und Anschaulichkeit gekennzeichneten Lernprozess, wie er z. B. über bewegte Lernsituationen ermöglicht wird, als grundsätzliches Lernerfordernis dar. Wie im Anschluss formuliert ist, schreiben auch die Teilnehmer der empirischen Untersuchung der Bewegung eine besonders große Bedeutung und Potenzen für die kognitive Entwicklung von Schülern mit dem FSPgE zu.

Des Weiteren wurde vor dem Hintergrund der Lebenssituation vieler Menschen mit Behinderung Bewegung als wichtiger Bereich zur Ausbildung von Sozialkompetenzen und sozialer Inklusion herausgestellt, indem hierüber u. a. Interaktionsgelegenheiten und -voraussetzungen geschaffen, Netzwerke erweitert und positive Veränderungen des Sozialverhaltens erreicht werden können. Diesbezüglich tragen Bewegungssituationen auch zu Perspektivwechseln und zum Abbau von stereotypen Sichtweisen seitens Personen ohne Behinderung über Menschen mit Behinderung bei.

Mittels eines Zuwachses an Fähig- und Fertigkeiten, des Erlebens von Selbstwirksamkeit, eigener Leistungsfähigkeit sowie sozialer Anerkennung in und durch Bewegungsaktivitäten besteht für Menschen mit Behinderung die Chance zur Ausbildung eines positiven und realistischeren Selbstkonzeptes. In enger Verknüpfung mit bzw. als Folge vorangehend erläutelter Bedeutungsperspektiven kann sich Bewegung ferner positiv auf die psychisch-emotionale Entwicklung von Personen mit Beeinträchtigungen auswirken, weshalb diese zum Teil zu Therapiezwecken zum Einsatz kommt. Jedoch auch jenseits therapeutischer Anwendungsformen trägt Bewegung bei Menschen mit Behinderung zur Förderung der psychischen Gesundheit und der Selbstverwirklichung, der Verbesserung des Wohlbefindens und des positiven emotionalen Erlebens bei.

Zuletzt wurden die von Müller (2010a) beschriebenen sechs Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit Behinderung um den Aspekt der Bedeutung für die Entwicklung von Kommunikation und Sprache ergänzt. Demnach ist einerseits der Körper sowie der Körper in Bewegung selbst ein wichtiges Kommunikationsmedium für diejenigen Menschen mit Behinderung, bei denen Beeinträchtigungen der Kommunikations- und Sprachfähigkeiten auftreten. Andererseits kann ein bewusster Einsatz von Bewegung über verschiedene Initiativen zur Ausbildung des Spracherwerbs und -gebrauchs beitragen.

Konkret Bezug nehmend auf das Konzept der bewegten Schule und Schüler sowie Schulen mit dem FSPgE wurde von mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen (u. a. Müller & Petzold, 2002; Ungerer-Röhrich & Beckmann, 2002; Müller & Petzold, 2006b; Petzold, 2006a, 2006b; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008) und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006a) vergleichbaren Bedeutungen und Potenzen sowohl aus Schüler- als auch aus Personalperspektive ausgegangen.

Die in den Schulen erhobenen Daten (s. Kap. 5.3) bestätigen die Annahme, dass – ebenso wie in allgemeinbildenden Schulen und Schulen mit dem Förderschwerpunkt

Lernen – auch an FSgE Bewegung im Generellen sowie dem Konzept der bewegten Schule im Speziellen eine große Bedeutung und besondere Potenzen für unterschiedliche Bereiche der Schüler- und Personalebene zugeschrieben werden kann.

Zusammengenommen beurteilten zwischen 89,3 % und 96,9 % des pädagogischen Personals die Bedeutung von Bewegung im Allgemeinen im Leben von Kindern und Jugendlichen m. g. B. für die aufgeführten Bedeutungsbereiche als entweder „groß“ oder „sehr groß“ (s. Kap. 5.3/Tab. 3). Eine sehr große oder große Bedeutung der Bewegung wurde vor allem für die körperlich-motorische und kognitive Entwicklung, die Entwicklung der Wahrnehmung sowie die soziale Entwicklung durch die Befragten konstatiert.

Obwohl in Schulen, die nach dem Konzept der bewegten Schule arbeiten, von einer grundsätzlich positiven Einschätzung der Bedeutung von Bewegung auszugehen war, fällt im Vergleich mit den Daten aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (s. Müller, 2006a) auf, dass sich in der Bewertung zumindest tendenzielle Unterschiede zu FSgE zeigen. Für die Antwortkategorie „sehr groß“ sind an der FSgE höhere Prozentwerte dokumentiert als im Ergebnis der Befragung an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Währenddessen die Einschätzung der sehr großen Bedeutung von Bewegung für die körperlich-motorische Entwicklung von den FSgE lediglich 8,9 % höher ist, als in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, sind für die weiteren Bedeutungsbereiche Differenzwerte zwischen 26,9% (Entwicklung des Selbstkonzeptes) und 42,9 % (kognitive Entwicklung) abzulesen. Die Lehrer/PU an FSgE scheinen Bewegung für die benannten Variablen und insbesondere für die kognitive Entwicklung eine besonders hohe Bedeutung für ihre Schüler zuzuschreiben. Bei additiver Betrachtung der Antwortkategorien „groß“ und „sehr groß“ ergeben sich, ausgenommen der körperlich-motorischen Entwicklung, für alle weiteren Entwicklungsbereiche zumindest leicht höhere Werte bei den FSgE (Dinter, 2012, S. 118).²⁹

Für die Schüler an den FSgE wurde durch 60,6 % bis 93,9 % der befragten Lehrer und PU eine positive Entwicklungstendenz seit der Implementation des Konzeptes der bewegten Schule für verschiedene Konstituenten des Lernverhaltens, der sozialen Interaktion, des Befindens sowie der Motorik angegeben (s. Kap. 5.3/Tab. 4). Für die elf Va-

²⁹ Aus forschungsmethodischer Perspektive wäre zur statistischen Prüfung dieser Aussagen ein Signifikanztest zweier unabhängiger Stichproben angezeigt, auf den aufgrund des fehlenden Datensatzes aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen verzichtet werden muss.

riablen stellten zwischen 1,5 % bis 27,3 % des Personals keinerlei Veränderungen und lediglich Einzelpersonen für zwei Variablen (Sozialverhalten: 1,5 %; Aggressivität: 7,6 %) eine negative Entwicklungstendenz seit der Umsetzung des Konzeptes fest.

Vergleichbar mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen (z. B. Ungerer-Röhrich & Beckmann, 2002; Müller & Petzold, 2002, 2006b; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008) sowie Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006a) konnte damit ein positiver Einfluss seit der Implementation des Konzeptes auf die Motorik (93,9 %), das Sozialverhalten im Allgemeinen (75,8 %), das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern (69,7 %), Schülern und Schülern (68,2 %) sowie Aspekten des Lernens und der Kognition (Konzentrationsfähigkeit: 83,3 %; Lernmotivation: 80,3 %; Lernergebnisse: 65,2 %; Lerninteresse: 60,6 %) herausgestellt werden.

Die Prozentwerte für die Einschätzung einer positiven Entwicklungstendenz erweisen sich dabei für die einzelnen Variablen als durchgehend höher als in der Erhebung von Müller (2006a) an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Offenbar sehen die Lehrer/PU an den FSgE einen höheren förderlichen Einfluss durch die Umsetzung der bewegten Schule als das Personal an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Ferner zeigen die Daten in Kap. 5.3/Tab. 5, dass in Übereinstimmung mit Untersuchungsergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen (Müller & Petzold, 2002; Petzold, 2006b) sowie Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006a) die Lehrer und PU auch bezogen auf das Personal selbst eine grundsätzlich positive Entwicklungstendenz konstatieren.

Obwohl für die acht untersuchten Variablen im Durchschnitt betrachtet niedrigere Werte für die Einschätzung einer positiven Entwicklung als für die Variablen der Schülerperspektive vorliegen, verzeichneten zwischen 37,9 % (Lehrer-Lehrer-Verhältnis) und 89,4 % (methodische Vielfalt) der Befragten eine solche. Keine Entwicklungstendenz sahen zwischen 6,1 % (methodische Vielfalt) und 51,5 % (Lehrer-Lehrer-Verhältnis) der Lehrer/PU. Nur für drei Variablen wurde von Einzelpersonen eine negative Entwicklung angegeben (Lehrer-Lehrer-Verhältnis, generelles Wohlbefinden: 3,0 %; Belastbarkeit: 4,5 %).

Deckungsgleich mit den durch Müller und Petzold (2002), Petzold (2006b) sowie Müller (2006a) erhobenen Daten ergibt sich durch die Umsetzung der bewegten Schule ein förderlicher Einfluss insbesondere für Variablen, die im unmittelbaren Zusammenhang

mit der beruflichen Tätigkeit sowie dem persönlichen Befinden stehen (methodische Vielfalt: 89,4 %; Arbeitsmotivation: 71,2 %; generelles Wohlbefinden: 60,6 %; berufliche Zufriedenheit: 57,6 %). Mehr als jeder dritte Befragte sah auch eine positive Entwicklungstendenz für Aspekte des fachlichen und persönlichen Miteinanders sowie die Schule „im Gesamten“.

Hieraus kann gemäß der Hypothesenformulierung der Schluss erfolgen, dass für das Konzept der bewegten Schule von vergleichbaren besonderen Bedeutungen und Potenzen sowohl aus Schüler- als auch aus Personalperspektive auszugehen ist, wie sie bereits von verschiedenen Wissenschaftlern für allgemeinbildende Schulen und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen dargelegt wurden.

Fragestellung/Hypothese 3

Die dritte Fragestellung war darauf gerichtet, in welchem Umfang und über welche konkreten Angebote die Bereiche der bewegten Schule bislang vom pädagogischen Personal in den Schulalltag integriert werden. Dabei wurde nach eventuell auftretenden Umsetzungsproblemen gefragt und ob in diesem Zusammenhang von einer Eignung der Bereiche für die Arbeit mit Schülern m. g. B. ausgegangen werden kann.

Zunächst wurde die Hypothese aufgestellt, dass seitens der Schulen hauptsächlich Konzeptbereiche des Schulsports, des bewegten Schullebens und der bewegten Pause, jedoch in geringerem Maße Bereiche des bewegten Unterrichts oder der bewegten Freizeit umgesetzt werden. Die im Verlauf der Arbeit dargelegten Untersuchungsergebnisse bestätigen diese Hypothese (s. Kap. 5.7, Anhang C.2, Anhang D).

Die vier an der Befragung beteiligten FSgE unterbreiten über den Sportunterricht hinaus wöchentlich fünf bis neun dem Schulsport bzw. dem bewegten Schulleben zuzuordnende Aktivitäten im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften, Ganztagsangeboten oder einzeln als Wahlfach (s. Anhang C.2/Tab. 9/B2). Hierzu zählen vor allem sportartbezogene, aber auch sportartübergreifende bzw. -unabhängige Angebote.

Über diese Aktivitäten hinaus beteiligen sich die Schulen an fünf bis zehn außerschulischen Veranstaltungen, die größtenteils aufgrund ihres Wettkampfcharakters ebenfalls als dem Schulsport zugehörig einzustufen sind (s. Anhang C.2/Tab. 9/B4). In Bezug auf den Bereich des bewegten Schullebens finden in allen Schulen im Verlauf des Jahres zwischen zwei und fünf einmalige oder gelegentliche Veranstaltungen statt. Inhaltlich

dominieren dabei Angebote, wie z. B. Schulsporttage, Sportfeste, Wandertage oder Ballsportturniere. Ergänzt werden die genannten Aktivitäten an bestimmten Schulen um einmalige oder gelegentliche Angebote, wie z. B. die Erlebnisturnhalle, Fahrradfahren im Schulverkehrsgarten oder Wanderwochen (Anhang C.2/Tab. 9/B3).

Ferner unterstreichen auch die Vielzahl und Bandbreite getroffener Aussagen zu Item 2.17 (s. Kap. 5.7.2, Anhang D.15) sowie die Angaben unter Anhang C.2 (Tab. 9/B2, B11) die Hypothese einer starken Umsetzung des Bereiches der bewegten Pause. Insbesondere die Schüler der Unter- bis Oberstufe gehen vielfältigen Bewegungsaktivitäten nach. Neben der eigeninitiierten Pausengestaltung durch die Schüler werden von einem Teil der Schulen angeleitete Pausenaktivitäten als fest geplante wöchentliche und von anderen als gelegentliche spontane Maßnahmen unterbreitet.

Wie formuliert, untermauern die Befragungsergebnisse – trotz einzelner unten gekennzeichnete Widersprüche im Antwortverhalten – ebenso die Hypothese, dass die Schulen den Bereich des bewegten Unterrichts und der bewegten Freizeit in geringerem Maße als die anderen genannten Konzeptbereiche realisieren. So finden sich unter den Angaben zu wöchentlichen oder gelegentlichen Bewegungsangeboten (Anhang C.2/Tab. 9), abgesehen von Projekten, keine Teilbereiche des bewegten Unterrichts. Dies führt zu der Annahme, dass die befragten Schulleiter diese Bereiche offenbar nicht als generell in der Schule umgesetzte Aspekte der bewegten Schule sehen und das Konzept möglicherweise vornehmlich mit dem Schulsport, -leben und der Pause in Verbindung bringen.

Dem gegenüber stehend gaben die Stichprobenteilnehmer unter Item 2.8 (Anhang D.6/Tab. 30) mit Prozentwerten zwischen 12,1 % und 56,1 % an, die Teilbereiche des bewegten Unterrichts bevorzugt umzusetzen, wobei diese Benennung noch kein tatsächliches regelmäßiges Angebot impliziert. Auch die Einschätzung der Eignung einzelner Teilbereiche des bewegten Unterrichts suggeriert die zumindest teilweise Umsetzung durch das pädagogische Personal (z. B. Anhang D.8/Item 2.10, Anhang D.13/Item 2.15). Gleichzeitig gaben allerdings zwischen 4,5 % und 69,7 % der Befragten unter den benannten Items an, jeweilige Teilbereiche noch nicht ausprobiert zu haben, so dass das Antwortverhalten für diese Items nur bedingt eine reliable Auskunft über die Umsetzung der Teilbereiche des bewegten Unterrichts an den Schulen gibt.

Zieht man diesbezüglich das Antwortverhalten auf die offenen Fragestellungen (z. B. Kap. 5.4/Item 2.4, Anhang D.5/Item 2.7) heran, zeigt sich, dass Nennungen von Bewe-

gungsaktivitäten im Unterricht, insbesondere das bewegte Lernen, die Ausnahme bleiben und sich vor allem auf eine der Schulen konzentrieren. Gestützt wird diese Überlegung durch mehrmals in unterschiedlichen Formulierungen als Hemmnisse für die Implementation des Konzeptes an den Schulen beschriebene unzureichende Umsetzung durch die einzelnen Kollegen, die mangelnde Integration von Bewegung in den Unterricht sowie die Gleichsetzung einer allgemeinen Bewegungsförderung mit Sport.

Ebenso wurde unter Item 2.14 (s. Kap. 5.7.1.2, Anhang D.12) deutlich, dass das pädagogische Personal mit Schülern mit spezifischen Behinderungen zwar medizinisch-therapeutisch erforderliche, d. h. unabhängig vom Konzept der Bewegungsförderung, Materialien sowie Sitzgelegenheiten für Sitz- und Haltungswechsel einsetzen, jedoch deutlich weniger darüber hinaus gehende gezielte Bewegungsmaßnahmen zur Anwendung kommen.

Bewegungsorientierte Projekte wurden bislang nur sehr vereinzelt durchgeführt (s. Anhang C.2/Tab. 9/B8, B9). Bei einigen der diesbezüglichen Nennungen bleibt darüber hinaus der Kontext der gezielten Bewegungsförderung unklar.

Die Angaben unter Anhang C.2 (Tab. 9/B5, B12) sowie zu den Items 2.18 und 2.19 (Anhang D.16, Anhang D.17) indizieren für den Bereich der bewegten Freizeit, dass die Schulen über den unterrichtlich bedingten Besuch einer Sport- oder Schwimmhalle hinaus nur im Einzelfall externe Bewegungsmöglichkeiten und -räume nutzen, welche einen wichtigen Aspekt der Anregung und Vorbereitung auf eine außerschulische Freizeitgestaltung darstellen. Auch die bewegungsbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Familien erfolgt nur vereinzelt und beschränkt sich an einer Schule auf die Einbindung der Eltern in Wettkämpfe.

In Zusammenfassung der Analyse der Angebote im Rahmen der bewegten Schule lässt sich demnach in Übereinstimmung mit der aufgestellten Hypothese feststellen, dass die an der Befragung beteiligten Schulen insbesondere die Bereiche des Schulsports, des bewegten Schullebens und der bewegten Pause über eine Vielzahl an Angeboten umsetzen. Die Bereiche des bewegten Unterrichts und der bewegten Freizeit werden den Ergebnissen zufolge übergreifend betrachtet in geringerem Maße sowie in der Tendenz nur von einem Teil der Lehrer/PU realisiert.

Mit Bezugnahme auf ggf. auftretende Probleme bei der Anwendung des Konzeptes sowie der Frage nach der Eignung der Konzeptbereiche für die Arbeit mit Schülern mit

dem FSPgE ist festzustellen, dass lediglich Einzelpersonen Teilbereiche der bewegten Schule als „nicht bewährt“ (s. Anhang D.8/Tab. 33, Anhang D.13/Tab. 77) oder „generell ungeeignet“ (s. Anhang D.10/Tab. 58) einstufen. Wie in Hypothese 3 verfasst, indizieren die Befragungsergebnisse, trotz nachgewiesener Unterschiede in der Implementation und vereinzelt auftretender Schwierigkeiten bei der Umsetzung (s. u.), die generelle Eignung der Bereiche der bewegten Schule für den FSPgE. Die Argumentation wird einerseits gestützt durch die aufgezeigte umfangreiche Realisierung der Bereiche Schulsport, bewegtes Schulleben und bewegte Pause und andererseits durch die Angaben zur Bewertung einzelner Teilbereiche des bewegten Unterrichts, wonach eine deutliche Mehrheit der Befragungsteilnehmer diese als „bewährt“, „generell geeignet“ oder punktuell zumindest „für einen Teil der Schüler geeignet“ einschätzte (s. Anhang D.8/Tab. 33, Anhang D.10/Tab. 58, Anhang D.13/Tab. 77).

Vereinzelt zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede in der Bewertung ausgewählter Angebote innerhalb der Teilbereiche im Vergleich der Schulen (Auflockerungsformen: Gesichts-, Gehirngymnastik; Dynamisches Sitzen: Sitzbälle, Stehen; Entspannungsformen: Kennlern- und Kontaktspiele, Atemübungen, Progressive Muskelentspannung, Yoga). An den jeweiligen Stellen im Kap. 5.7 wurde bereits angedeutet, dass die Einschätzung, ob sich entsprechende Angebote für den FSPgE bewährt haben, offensichtlich auch in Abhängigkeit stehen zu den individuellen Voraussetzungen der Schüler bzw. Klassenzusammensetzungen, den räumlich-materiellen Bedingungen sowie den Kompetenzen, der Anwendungshäufigkeit und den Umsetzungserfahrungen des Personals in den Schulen.

Bei der Diskussion der Eignung von Teilbereichen der bewegten Schule für Schüler mit dem FSPgE muss der Fakt Berücksichtigung finden, dass bestimmte Angebote von einer unterschiedlichen Anzahl des pädagogischen Personals noch nicht ausprobiert wurden und sich hierdurch bedingt teilweise geringe Prozentsätze für die Antwortkategorien „bewährt“ bzw. „generell geeignet“ ergaben (z. B. Entspannungsformen: Yoga, Progressive Muskelentspannung; s. Anhang D.13/Tab. 77). In Übereinstimmung mit der Hypothesenbildung ist eine abschließende objektive Bewertung der Eignung dadurch für ausgewählte Inhalte nur eingeschränkt möglich. Allerdings zeigen Angebotsformen, die von der Mehrzahl der Lehrer/PU erprobt wurden, dass diese in der Regel für Schüler mit dem FSPgE geeignet sind.

Im Verhältnis zur Größe der Gesamtstichprobe identifizierten meist wenige Befragungsteilnehmer konkrete Schwierigkeiten in der Anwendung der Mehrheit der Teilbereiche der bewegten Schule. Gemäß der Angaben unter Item 2.8 (s. Anhang D.6/Tab. 30) benannten die Lehrer/PU Umsetzungsprobleme am häufigsten für den Teilbereich des dynamischen Sitzens (42,4 %). Erst mit weiterem Abstand wurden individuelle Bewegungszeiten (16,7 %), bewegungsorientierte Projekte (10,6 %) sowie Entspannungsphasen und das bewegte Schulleben (je 6,1 %) aufgeführt. Anhand der nachfolgenden Darstellung wird deutlich, dass sich, entsprechend der Annahme, Schwierigkeiten in der Umsetzung der bewegten Schule aus den individuell stark variierenden Voraussetzungen der Schüler, den Rahmenbedingungen der FSgE aber auch den Einstellungen und Kompetenzen des pädagogischen Personals ergeben. Probleme erweisen sich dabei durchaus als ausbildungs- oder schulspezifisch, aber ebenso als förderschwerpunkt- bzw. schulartunabhängig.

Bei der Aufführung übergreifender oder auf einzelne Teilbereiche der bewegten Schule bezogene Schwierigkeiten wurde von den Befragungsteilnehmern häufig auf die besonderen kognitiven und körperlich-motorischen Voraussetzungen von Schülern m. g. B. verwiesen, die einestails für viele Schüler mit dem FSPgE generalisierbare und andern- teils oftmals sehr individuumsspezifische Umsetzungsprobleme zur Folge haben (s. z. B. Kap. 5.4, Anhang D.4, Anhang D.7). Die Heterogenität der Schülerschaft und individuell sehr verschiedenen Ausprägungen von Fähig- und Fertigkeiten erweisen sich dabei als pädagogische Herausforderung für die gemeinsame Realisierung von Praxis- vorschlägen zur bewegten Schule in der Klasse oder Lerngruppe.

Für das dynamische Sitzen stellte sich insbesondere der Einsatz von Sitzbällen als nur „für einen Teil der Schüler geeignet“ oder – im Einzelfall – als „generell ungeeignet“ heraus (s. Anhang D.10/Tab. 58), da den Schülern nach Einschätzung des pädagogischen Personals in unterschiedlicher Ausprägung geistige, körperliche und motorische Voraussetzungen fehlen, um diese zu nutzen (s. Anhang D.11). Dadurch bedingt richtet sich der Fokus der Schüler nicht oder in unzureichender Form auf Unterrichtsinhalte, sondern das Sitzen an sich. Vereinzelt wurden aus gleichen oder ähnlichen Gründen auch das Stehen und Sitzen auf dem Fußboden als Bereiche mit Schwierigkeiten in der Umsetzung beschrieben. Teilweise geht die Nutzung alternativer Sitzgelegenheiten mit Bedenken hinsichtlich von Fehlhaltungen, z. B. bei Rollstuhlfahrern, aber auch förder- schwerpunktunspezifischen Verhaltensschwierigkeiten (Unruhe u. Ä.) einher. Als eben-

falls eher förderschwerpunkt- und schulartunabhängig zu kategorisierende Probleme bei der Umsetzung des dynamischen Sitzens erweisen sich Aussagen zu Platzmangel und fehlenden oder unzureichend vorhandenen alternativen Sitzgelegenheiten. Die Einschätzung der Eignung und das Auftreten von Schwierigkeiten beim dynamischen Sitzen zeigen sich zum Teil als schulspezifisch und in Abhängigkeit von Erfahrungen des Personals und der materiellen Ausstattung. So schätzten Lehrer/PU z. B. Sitzbälle signifikant seltener als ungeeignet an der FSgE ein, an welcher allein Sitzbälle als alternative Sitzgelegenheiten zur Verfügung stehen und diese damit mutmaßlich häufig Verwendung finden (s. Kap. 5.7.1.2).

Im Hinblick auf Entspannungs- und Auflockerungsformen indiziert das Antwortverhalten der Stichprobenteilnehmer, dass aufgrund der Voraussetzungen der Schüler Schwierigkeiten bei jenen Formen auftreten, die vergleichsweise hohe Anforderungen an die Motorik und Kognition im Allgemeinen und speziell die gezielte Ansteuerung und Kontrolle einzelner Körperteile, die Innenrichtung der Aufmerksamkeit, das Aufgabenverständnis, die Abstraktionsfähigkeit, die Kreativität und Eigeninitiative stellen und/oder die Bewältigung komplexerer Aufgaben erfordern (s. Anhang D.8, Anhang D.10, Anhang D.13, Anhang D.14). Verschiedene Umsetzungsprobleme lassen sich anhand der Ergebnisse für Fingerspiele, das Darstellende Spiel, Fuß- und Gesichtsgymnastik, Bewegungsgeschichten, Kleine Kunststücke, individuelle Bewegungszeiten, Progressive Muskelentspannung, Yoga, Atemübungen und Massageformen identifizieren.

Vereinzelt entsprechen Angebote aus den benannten Teilbereichen nicht dem Alter, Geschlecht oder Interesse der Schüler. Atemübungen und Entspannungsformen stellen nach Meinung von Einzelpersonen bspw. ein Problem bei Schülern in der Pubertät dar (u. a. Körperkontakt bei Massageformen). Fingerspiele, Tänze und Bewegungsgeschichten wurden als zum Teil nicht für Schüler der Ober- und Werkstufe geeignet eingeschätzt. Vergleichbare Schwierigkeiten sind für andere Förderschwerpunkte bzw. Schularten anzunehmen.

Bei individuellen Bewegungszeiten handelt es sich um einen Teilbereich der bewegten Schule, der aufgrund der mangelnden Eigenständigkeit und -initiative sowie den individuell sehr unterschiedlichen kognitiv-körperlichen Voraussetzungen der Schüler in der FSgE mit einem Großteil der Schüler offenbar schlecht realisierbar ist. Es ist davon auszugehen, dass die selbstständige Bestimmung von Zeitpunkten und geeigneten Inhalten vielen Schülern m. g. B. schwerfällt.

Als Schwierigkeit für die Umsetzung der individuellen Bewegungszeit sowie weiterer (Teil-)Bereiche erweist sich der förderschwerpunktspezifisch höhere Bedarf an Personal und Zeit u. a. für Hilfestellungen, Einzelbetreuung und Aufsichten, der den Angaben der Lehrer/PU zufolge vor dem Hintergrund des Personalmangels nicht immer abzusichern ist (s. Kap. 5.4, Anhang D.3, Anhang D.7). Allerdings unterliegt der Fakt des Personalmangels selbst zum einen keiner Förderschwerpunkt- oder Schulspezifik und wird zum anderen zumindest auf Basis des Personalschlüssels in den sozialstatistischen Angaben der Schulen (s. Anhang C.1/Tab. 8) nicht grundsätzlich bestätigt.

In Bezug auf das bewegte Schulleben und bewegungsorientierte Projekte zeigen sich nicht vordergründig schulartspezifische Probleme der zeitlich-organisatorischen Integration von Angeboten in den Schulalltag. Teilweise mangelt es dem pädagogischen Personal an geeigneten Ideen und einer gleichzeitig den individuellen Bedürfnissen der Schüler entsprechenden Umsetzung (s. Anhang D.7).

An der FSgE stellt in auffälliger Form das mangelnde Interesse und Einbringen der Eltern bzw. Familien aus unterschiedlichen Gründen (Sozialmilieu, Zeitfaktoren, Überlastung durch Kind mit Behinderung u. a.) eine Hürde bei der Umsetzung von Bereichen dar, in denen die Schulen im besonderen Maße auf eine Zusammenarbeit mit oder die Unterstützung durch diese angewiesen sind (bes. bewegte/s Freizeit/Schulleben).

Das soziale Umfeld und die Familiensituation sind nach Ansicht der Befragten als zentrale Gründe für die inaktive Freizeitgestaltung von rund der Hälfte der Schüler zu sehen. Für die bewegte Freizeit kommen zusätzlich weitere Faktoren zum Tragen, welche die Befragten als Problem in der Umsetzung dieses Bereiches kennzeichneten. Einerseits erweisen sich personenbezogene Aspekte, wie die Behinderung selbst oder die mangelnde Eigenständigkeit der Schüler, als Hemmnis, um Bewegungsaktivitäten in der Freizeit nachgehen bzw. spezifische Angebote nutzen zu können. Andererseits lässt sich anhand der Befragung ein erheblicher Mangel an vor allem infrastrukturellen, aber auch materiellen Voraussetzungen für eine bewegungsaktive Freizeitgestaltung feststellen. Dabei bedarf die Unzulänglichkeit an (wohnnahen) Sport(vereins)angeboten sowie fehlende Möglichkeiten bzw. Bereitschaft für die Einbindung von Menschen m. g. B. in reguläre Angebote einer besonderen Hervorhebung (s. Anhang D.16, Anhang D.17).

Als übergeordnete und in Ergänzung zu benannten Aspekten aufzuführende Probleme erweisen sich weitgehend förderschwerpunkt- und schulartunabhängige Schwierigkeiten in der Kommunikation, Auswahl, Abstimmung und Koordination von Angeboten im

Kollegium, womit sich ein weiterer Teil von Hypothese 3 untermauern lässt. Aus den Befragungsergebnissen geht hervor, dass diese Punkte sowie das Desinteresse und die mangelnde Umsetzung des Konzeptes durch einen Teil des Personals ein Hemmnis für die Implementation darstellen (s. Kap. 5.4, Anhang D.7).

Ferner deuten die Befragungsergebnisse darauf hin, dass Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzeptes neben den individuellen Einstellungen auch zu einem gewissen Grad auf die Kompetenzen bzw. den Ausbildungsstand des Personals im Hinblick auf den Förderschwerpunkt und/oder das Konzept selbst zurückzuführen sind. Einerseits gaben einige Befragungsteilnehmer explizit an, dass ihnen für die Realisierung bestimmter Aspekte die entsprechenden Voraussetzungen (z. B. Qualifikationen), Ideen und Anregungen fehlen (s. Kap. 5.4, Anhang D.7 u. a.). Andererseits verdeutlichen die deskriptivstatistischen Ergebnisse für die Items 1.3 und 2.20, dass die Mehrzahl des pädagogischen Personals entweder lediglich über eine nachträglich erworbene Zusatzqualifikation (56,1 %), keine Qualifikation (7,6 %) für den FSPgE (s. Anhang D.1/Abb. 8) sowie nur 60,0 % der Sport unterrichtenden Lehrer über einen Erstabschluss in diesem Fach (s. Anhang D.18/Abb. 10) verfügen.

Aufgezeigte Probleme im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft, bei der Auswahl, Abstimmung und Umsetzung geeigneter Inhalte und Materialien sowie der selbstständigen Suche nach Lösungsansätzen beruhen neben den Einstellungen vermutlich auch auf diesem Aspekt.

Angaben, dass ausgewählte (Teil-)Bereiche einzelnen Lehrern/PU Schwierigkeiten in der Umsetzung bereiten bzw. von diesen als „nicht bewährt“ eingestuft wurden, stellen in Anbetracht obiger Aussagen die Eignung der (Teil-)Bereiche nicht im Sinne einer Notwendigkeit der grundsätzlichen Überarbeitung des Konzeptes infrage. Vielmehr sind diese als Indikatoren für Bereiche, in denen förderschwerpunktspezifische didaktisch-methodische Hinweise erforderlich sind, zu interpretieren. Entsprechende Ausführungen erfolgen in der Diskussion der Fragestellung/Hypothese 4.

Fragestellung/Hypothese 4

Die vierte Fragestellung nahm darauf Bezug, welche im Umfang der vorliegenden Arbeit darstellbaren Ergänzungen, Modifikationen und Akzentuierungen das bestehende Konzept im Hinblick auf die Ziele, Inhalte und Methoden erfordert. Vor diesem Hintergrund

galt es zu erkennen, inwiefern insbesondere mit Blick auf die Heterogenität der Schüler ein allgemeingültiger Entwurf vorgelegt werden kann.

Im Verlauf der Arbeit sowie der Diskussion der Fragestellung/Hypothese 3 konnte eine generelle Eignung und damit kein fundamentaler Überarbeitungsbedarf des vorliegenden Konzeptes der bewegten Schule bestätigt werden. In Hypothese 4 wurde formuliert, dass für den FSPgE ausgewählte Ergänzungen, Modifikationen und Akzentuierungen erforderlich sind, die sich aus den Bedeutungsperspektiven der Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung, den Charakteristika der Pädagogik im FSPgE, vor allem der pädagogischen Ausgangslage der Schüler sowie den konkreten Umsetzungsproblemen in den FSgE ableiten.

Diesbezügliche Ausführungen wären in weitgehend übergreifender Form bzw. punktuell auf spezifische Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler, materielle Anforderungen und Rahmenbedingungen der Schulen abgestimmt darzustellen. Allerdings, so die Annahme, kann im Hinblick auf die Komplexität des Konzeptes, die zahlreichen vorliegenden Empfehlungen sowie die individuellen Voraussetzungen der Schüler und Schulen kein abgeschlossener Entwurf vorgelegt, sondern hauptsächlich allgemeine Anwendungsorientierung bietende didaktisch-methodische Hinweise erarbeitet werden.

Zuerst wurde im Kap. 5.5, in Übereinstimmung mit der Hypothesenbildung, herausgearbeitet, dass die von Müller (2010a) formulierten Ziele für das Konzept der bewegten Schule für den FSPgE übernommen werden können, obgleich einzelne dieser vor dem Hintergrund dargestellter Spezifika der Pädagogik im FSPgE (s. Kap. 4.2) ebenso wie der Bedeutungsperspektiven von Bewegung (s. Kap. 5.2) in teils anderen Kontexten, verschiedenen individuumsbezogenen „Realisierbarkeitsniveaus“ sowie mit besonderen Schwerpunktsetzungen zum Tragen kommen.

Des Weiteren erfolgte im Kap. 5.6 die Darlegung, dass das Konzept um ein Fundament von (bewegungsbasierten) Therapiemaßnahmen zu ergänzen ist, die aufgrund medizinisch-diagnostischer Indikationen oder besonderer Fördermöglichkeiten für viele Schüler mit dem FSPgE phasenweise bzw. permanenter Bestandteil des Schul- und Lebensalltages sind. Dabei sollen entsprechende Maßnahmen allerdings keine Einordnung als konzeptimmanenter Aspekt der Bewegungsförderung erfahren, sondern bedürfen mit Blick auf Gesamtbelastungen, Kontraindikationen, spezielle erweiterte Förderchancen etc. vielmehr der Berücksichtigung und Einbeziehung bei der Planung der Umsetzung der eigentlichen Bereiche der bewegten Schule. Darüber hinaus können

sich bei einer Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und an FSgE tätigen Therapeuten wertvolle Synergieeffekte für die Konzeptrealisierung und den diesbezüglichen Wissenstransfer ergeben. Die spezifischen räumlich-materiellen Ausstattungen (z. B. zusätzliche Therapie-, Bewegungsräume, Schwimmbecken) an vielen FSgE sind als besondere konzeptunterstützende Bedingungen einzustufen (s. Kap. 5.4).

Als weitere generelle Ergänzung didaktisch-methodischer Empfehlungen für den FSPgE wurde die Umsetzung von Bereichen der bewegten Schule (insbes. des Schullebens, -sports und der Freizeit) im Rahmen förderschwerpunktübergreifender und vor allem inklusiver Angebote erarbeitet. Die Befragungsergebnisse aus den FSgE (s. Anhang C.2/Tab. 9) hatten aufgezeigt, dass entgegen der für die Pädagogik im FSPgE handlungsweisenden Leitprinzipien der Inklusion und Partizipation (s. Kap. 4.1.3) Maßnahmen im Kontext der bewegten Schule in überwiegendem Maße in schul- oder förderschwerpunktbezogener Form stattfinden. Der segregierte Raum der Förderschule wird abgesehen vom z. B. verbindlichen Schwimmunterricht oder Wettkampfteilnahmen einzelner Schüler eher selten verlassen. Im Kap. 5.2 erfolgte eine Darlegung der Chancen, die Bewegung zur Verwirklichung genannter Leitprinzipien offeriert. Allerdings stehen solche Angebote nicht allein in Abhängigkeit von den Bemühungen des pädagogischen Personals der FSgE, sondern gleichermaßen auch von schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (s. z. B. Ausführungen Kap. 5.7.3, 5.7.4).

Neben aufgezeigten Ergänzungen sind, wie in Hypothese 4 verfasst, bei der Umsetzung des Konzeptes im FSPgE Akzentuierungen bereits vorliegender Bereiche vorzunehmen (s. Kap. 5.6/Abb. 6). Diese ergeben sich einerseits aus der hervorhebenswerten Relevanz für Schüler mit dem FSPgE und andererseits aus der bislang geringeren Implementation einzelner (Teil-)Bereiche an den Befragungsschulen (s. Diskussion der Fragestellung/Hypothese 3).

Ausgehend von den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler (s. Kap. 4.2.2), daraus abgeleiteten didaktisch-methodischen Grundsätzen für den FSPgE (s. Kap. 4.2.5) sowie der allgemeinen Bedeutung der Bewegung für die kognitive Entwicklung von Menschen m. g. B. (s. Kap. 5.2) bedürfen zunächst die Teilbereiche des bewegten Unterrichts, insbesondere das bewegte Lernen, einer stärkeren Einbindung in den Schulalltag (s. Kap. 5.7.1). Insgesamt betrachtet, ist diesem Konzeptbereich im Vergleich zur Anwendung mit Schülern ohne Beeinträchtigungen oder mit anderen Förderschwerpunkten ein noch bedeutsamerer Stellenwert zuzuordnen.

Ferner sollte, auf Grundlage der an den FSgE erhobenen Daten, die Öffnung der Sporthalle in den Pausen als eine Möglichkeit eines erweiterten Bewegungsangebotes im Tages- oder Wochenverlauf intensiver genutzt werden (s. Kap. 5.7.2). Ebenso wurde die Notwendigkeit einer stärkeren Realisierung der bewegten Freizeit aufgezeigt. Insbesondere müssten die Zusammenarbeit mit den Familien und, im Kontext von Partizipations- und Inklusionsbestrebungen, die Vorbereitung auf die außerschulische Freizeitgestaltung verbessert werden (s. Kap. 5.7.4).

Wie bereits an verschiedenen Stellen im Kap. 5.7 angedeutet, wird im Zusammenhang mit den Akzentuierungsempfehlungen darauf verwiesen, dass an den Untersuchungsschulen bis dato mit vielen Maßnahmen der bewegten Schule jeweils nur ein begrenzter Personenkreis, selten die gesamte Schülerschaft erreicht wird. Das Ziel, Bewegungserziehung als „umfassende Aufgabe der Schulentwicklung, die alle Fächer und auch den außerunterrichtlichen Bereich einbezieht“ (Müller & Petzold, 2006a, S. 24), an den Schulen zu integrieren, kann bislang nur bedingt als erfüllt angesehen werden.

Des Weiteren bestätigte sich ein mehr oder minder ausgeprägter Bedarf an Modifikationen bzw. spezieller förderschwerpunktbezogener didaktisch-methodischer Empfehlungen für die Anwendung von Teilbereichen des Konzeptes mit Schülern m. g. B. Deren Ableitung ergibt sich einesteils über die mithilfe der empirischen Untersuchung identifizierten konkreten Umsetzungsprobleme und andernteils durch die Übertragung der Spezifika der Pädagogik im FSPgE, der Charakteristika der FSgE sowie der Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung.

Für das *bewegte Lernen* wurde im Kap. 5.7.1.1 dargelegt, dass die didaktisch-methodischen Grundprinzipien für den Unterricht im FSPgE bei der Umsetzung dieses Teilbereiches – aber auch weiterer Teilbereiche – zur Anwendung kommen müssen. Für die Details einer solchen Übertragung sei an dieser Stelle lediglich auf die Ausführungen im genannten Kapitel verwiesen.

Weiterhin sind die für allgemeinbildende Schulen vorliegenden Praxisbeispiele prinzipiell zur Nutzung im FSPgE geeignet. Allerdings wären die fach- und klassenstufenspezifischen Vorschläge auf die Klassengrößen an FSgE sowie die speziellen Lernbereiche, Themen und Ziele des Lehrplans für den FSPgE abzustimmen, wofür sich, wie aufgezeigt, trotz bestehender inhaltlicher Unterschiede vielfach Ansatzmöglichkeiten bieten (s. Kap. 5.7.1.1/Tab. 6).

Darüber hinaus können bedingt durch verschieden starke Abweichungen des chronologischen Alters vom Entwicklungsalter, die enorm heterogenen kognitiven Lernfähigkeiten und hier vor allem die verminderten oder fehlenden Voraussetzungen zum Erwerb von Kulturtechniken bei vielen Schülern m. g. B. klassenstufenbezogene Praxisbeispiele nicht in gleicher Weise Anwendung finden, sondern müssen in Abstimmung auf den einzelnen Schüler ausgewählt werden.

Aufgrund des inhaltlich-kognitiven Anspruches sind zur Nutzung im FSPgE vor allem die Karteikartensammlungen für den (unteren) Grundschulbereich geeignet, wo sie ohne definierte Klassenstufenzuweisung bis hin zur Werkstufe einzusetzen wären. Verallgemeinert ist davon auszugehen, dass Praxisbeispiele aus dem (oberen) Grundschulbereich, die ein Arbeiten mit höheren Zahlenräumen, anspruchsvollen Rechenoperationen, komplexeren Sprachstrukturen, spezifischem Fachwissen u. Ä. erfordern, nur für ausgewählte Schüler mit dem FSPgE zum Einsatz kommen. Hingegen sind jene, mit geringerem kognitiven Anspruch und einer stärkeren Ausrichtung auf z. B. alltagspraktische, soziale und kommunikative Fähigkeiten für die Mehrzahl der Schülerschaft anwendbar. Für den Vorschulbereich erarbeitete Vorschläge können aufgrund ihrer inhaltlichen Passung das Praxisrepertoire zum bewegten Lernen im FSPgE ergänzen. Je nach Voraussetzungen der Schüler bzw. Lerngruppe werden individualisierte Modifikationen von Praxisbeispielen und differenzierte Angebote des bewegten Lernens erforderlich, z. B. hinsichtlich der Anforderungen an das Beherrschen von Kulturtechniken, Bewegungsformen oder verwendete Materialien.

Mit Rücksicht auf den ausgeprägten pädagogischen Einzelfall eines jeden Schülers m. g. B. sowie über die Untersuchung identifizierte ungleiche Klassenzusammensetzungen und räumlich-materielle Rahmenbedingungen in den Schulen lassen sich, gemäß der Annahme, abgesehen von der Übertragung der förderschwerpunktspezifischen didaktisch-methodischen Grundprinzipien sowie dem Aufzeigen exemplarischer Organisationsformen und Abwandlungsmöglichkeiten von Praxisbeispielen für bestimmte Schüler(gruppen) kaum generalisierbare Modifikationen für das bewegte Lernen erarbeiten. Neben schüler- und schulbedingten Grenzen unterliegt ein solches Vorhaben zusätzlichen Einschränkungen durch die enorme Anzahl verfügbarer Praxisvorschläge für Fächer und Klassenstufen sowie teils fehlende Erfahrungen und Konkretisierungen bestehender Umsetzungsprobleme durch die Befragungsteilnehmer.

Für das *dynamische Sitzen* wurde im Kap. 5.7.1.2 ebenfalls erläutert, dass aufgrund der sehr individuellen kognitiven und körperlich-motorischen Voraussetzungen der Schüler zur Umsetzung von Müller (2010a) beschriebener Möglichkeiten für Sitz- und Haltungswechsel sowie schulspezifischer Raum- und Ausstattungsbedingungen, wie in Hypothese 4 konzeptübergreifend formuliert, wenige allgemeingültige Modifikationsempfehlungen für diesen Teilbereich bereitgestellt werden können. Grundsätzlich ist als Modifikation gemäß Kap. 5.7.1.2/Abb. 7 im FSPgE seitens der Sitzverhältnisse auf beeinträchtigungsgerechte Arbeitsplätze und in Anbetracht potentiell enorm variierender Körpergrößen der Schüler einer Klasse das Vorhandensein verschieden großer Tische und Stühle zu achten. Das „klassische“ Mobiliar sollte zur Realisierung eines dynamischen Sitzens um speziell für Schüler mit dem FSPgE geeignete alternative Sitzgelegenheiten bzw. therapeutische Sitz- und Lagerungsmaterialien erweitert (s. Abb. 7), über deren Einsatz schüler- und situationsbezogen entschieden werden. Vor allem die Nutzung von Sitzbällen kann den Darlegungen zufolge für viele Schüler m. g. B. beeinträchtigungsbedingt entfallen.

Bezüglich des Sitzverhaltens ist durch das pädagogische Personal ebenfalls eine stärker am einzelnen Schüler und den jeweiligen Unterrichts- und Raumgegebenheiten orientierte Auswahl an Möglichkeiten für angestrebte Wechsel von Sitz- und Körperhaltungen zu realisieren. Im FSPgE muss im Kontext des Sitzverhaltens die Ermöglichung verschiedener Körper- und Lagerungspositionen für Schüler mit Komplexer Behinderung einbezogen werden, wobei sich diesbezüglich konzeptionelle Überschneidungen mit medizinisch-therapeutisch notwendigen Maßnahmen ergeben. Es wurde verdeutlicht, dass durch die Lehrer/PU dahingehend nicht allein indikationsbasierte Handlungen stattfinden, sondern auch darüber hinausgehende Bewegungschancen eröffnet werden sollten.

Ganz besonders für Schüler mit Komplexer Behinderung und Rollstuhlfahrer sind sehr individuelle Ansätze für ein dynamisches Sitzen zu suchen und Rollstuhlfahrern Möglichkeiten zum Verlassen des Rollstuhls zu bieten. Für diesen Konzeptbereich ist von daher eine enge Zusammenarbeit mit Therapeuten und Medizinern sowie eine spezielle Fortbildung des Personals erforderlich.

Mit Rücksicht auf die verschiedenartige beeinträchtigungs-, verhaltens- und ausstattungsbedingte Realisierbarkeit der durch Müller (2010a) beschriebenen Praxisvorschläge zu Sitzmaterialien, Sitz- und Arbeitshaltungen erfolgt für den FSPgE die Empfehlung

alternativ oder ergänzend Körperpositionsveränderungen durch das unterrichtsorganisatorische Einplanen von Laufwegen, Platzwechseln und Tätigkeiten in verschiedenen räumlichen Ebenen zu gewährleisten. Von besonderer Bedeutung im FSPgE ist ferner die sukzessive kleinschrittige Befähigung der Schüler zur Umsetzung des dynamischen Sitzens. Eine mehr oder minder unmittelbare Anwendbarkeit von Maßnahmen kann nicht in gleicher Weise vorausgesetzt werden, wie für Schüler ohne Beeinträchtigungen.

Bezug nehmend auf den Teilbereich der *Auflockerungsminuten* sollten im FSPgE aufgrund ihrer pädagogischen Relevanz sowie der Interessenlage von Menschen m. g. B. als Schwerpunkt rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele, Rhythmusübungen, Tanzspiele und Bewegungslieder zur Anwendung kommen. Jedoch ist nach Befragtenmeinung zu berücksichtigen, dass Tanzformen und Bewegungslieder im Unterricht vereinzelt von älteren und/oder männlichen Schülern abgelehnt werden. Musik, Tanz und Rhythmik sind generell mit Blick auf ihre besondere Bedeutung sowie die Ausweisung als eigenständiger Lernbereich im Lehrplan fächer- sowie konzeptbereichsübergreifend umzusetzen. Bewegungsgeschichten bedürfen einer Auswahl oder Abwandlung gemäß der didaktisch-methodischen Hinweise im Kap. 5.7.1.3. Weitere Formen der Auflockerung sind sehr individuumsbezogen zu modifizieren.

In Modifikation des Konzeptes wurde für die *individuelle Bewegungszeit* herausgestellt, dass diese sich mit vielen Schülern mit dem FSPgE in ihrer pädagogischen Intention nicht oder schwer realisieren lässt und deshalb deren Umsetzung zugunsten alternativer Bewegungsaktivitäten im Unterricht ggf. entfallen sollte. Dem gegenüber steht ein Teil der Schüler, der durch eine allmähliche Heranführung, personelle Unterstützungen, Regelvereinbarungen u. a. weitgehend zur Anwendung dieses Teilbereiches befähigt werden könnte, womit kein zu pauschalisierender Verzicht formuliert, jedoch wiederum die Notwendigkeit einer Individualisierung und Differenzierung in der Konzeptimplementierung unterstrichen wird (s. Kap. 5.7.1.4).

Für den Teilbereich der *Entspannung* (s. Kap. 5.7.1.5) konnte aufgezeigt werden, dass die Progressive Muskelentspannung aufgrund der Übungsanforderungen als Praxisempfehlung für Schüler mit dem FSPgE ungeeignet ist. Ein Großteil der vorgeschlagenen Atemübungen stellen in ihrem Anspruch der konzentrierten Richtung der Aufmerksamkeit nach innen, auf sehr spezifische körperliche Vorgänge, sowie das gleichzeitige Absolvieren festgelegter Bewegungsabfolgen für viele Schüler eine Überforderung dar und können damit ebenfalls nicht oder allenfalls mit einzelnen Schülern zur Anwendung

kommen. Modifizierte Varianten, wie der bewusste Einsatz der Atmung für anschauliche Tätigkeiten (z. B. Fortbewegen von Gegenständen) oder das Tönen, Summen oder Produzieren von Lauten (z. B. Tiergeräusche) sind mögliche Umsetzungsalternativen.

Hinsichtlich der Realisierung von Massageformen sollten die Schüler auf den engeren Körperkontakt zunächst über Kennlern- und Kontaktspiele vorbereitet werden. Potentiell auftretenden Körperkontaktproblemen kann durch Selbstmassagen, gegenseitige Handmassagen oder dem Einsatz von Massagematerialien begegnet werden. Für Massage- und Entspannungsgeschichten sind die Hinweise für Bewegungsgeschichten (s. Kap. 5.7.1.3) für den FSPgE übertragbar. Es ist auf eine alters- und entwicklungsge-rechte Auswahl von Formen zu achten.

Bei Kennlern- und Kontaktspielen sowie Entspannenden Spielen sollte durch die Ausgangsbedingungen der Schüler auf jene Praxisvorschläge verzichtet werden, die mit geschlossenen Augen durchzuführen sind oder komplexe Ansprüche an die Motorik, das Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen stellen.

Stilleübungen, die in Verbindung mit Bewegung realisiert werden, müssen in ihrem kognitiven und motorischen Anspruch auf die Voraussetzungen der Schüler abgestimmt werden. Auf empfohlene Varianten mit hohen kognitiv-sinnlichen und motorischen Anforderungen ist im Hinblick auf mögliche Überforderungen und einer fehlenden Entspannungswirkung zu verzichten.

Im FSPgE wäre, um tatsächliche Entspannungseffekte herbeizuführen, das Repertoire an Stilleübungen ferner um Formen zu ergänzen, die Stilleerlebnisse in weitgehender körperlicher „Passivität“ ebenso wie einfache Wahrnehmungserfahrungen beinhalten.

Für alle Teilbereiche des bewegten Unterrichts jenseits des bewegten Lernens ist zu beachten, dass diese, wo möglich, eine Verbindung zu Unterrichtsthemen aufweisen oder an geeigneten unterrichtsorganisatorischen Anfangs-, Übergangs- oder Abschlussphasen zum Einsatz kommen, um Umstellungsanforderungen und Verhaltensprobleme zu reduzieren.

In den Konzeptbereich der *bewegten Pause* sollte in Veränderung des bestehenden Ansatzes, dem zufolge Pausen nichtpädagogisierte Freiräume zur eigenständigen Ausgestaltung durch die Schüler darstellen, im FSPgE der zusätzliche Aspekt regelmäßiger oder zumindest gelegentlicher angeleiteter/begleiteter und gestalteter Bewegungsangebote integriert werden. Aufgrund teilweise fehlender Aktivitäts- und Handlungsmöglich-

keiten (Sowa, 2000d, S. 67) sowie einer geringeren Eigenmotivation bei Schülern m. g. B. ist der Gedanke der selbstbestimmten bewegungsreichen Pausengestaltung nicht gleichermaßen zu konstatieren und Anregung erforderlich. Darüber hinaus konnte mithilfe der Befragung herausgestellt werden, dass an den FSgE solche Angebote Schüler der oberen Schulstufen ansprechen, deren eigeninitiierte Bewegungsaktivitäten in der Tendenz abnehmen (s. Kap. 5.7.2, Anhang D.15).

Als weitere Modifikation lassen sich über in Kap. 5.7.2 exemplarisch veranschaulichte Ausgestaltungen in bewegten Pausen Verbindungen zu Lernzielen des FSPgE herstellen, da hier bewusst der gesamte Schulalltag, nicht allein der Unterricht, für Lernsituationen zu nutzen ist (s. Kap. 4.2.5). In diesem Kontext können in bewegten Pausen auch Möglichkeiten zum Erwerb von Freizeitkompetenzen thematisiert werden, welche für Schüler m. g. B. eine hervorhebenswerte Bedeutung besitzen (s. u.).

Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass die Nutzung einer offenen Turnhalle als eine ergänzende Chance zur Bewegungsförderung an FSgE ausgebaut werden sollte. Die Ausgestaltung einer offenen Turnhalle geht für Schüler mit dem FSPgE mit einem höheren Personal- und Organisationsaufwand einher. Für dahingehend formulierte Lösungsvorschläge zur Realisierung sei an dieser Stelle lediglich auf Kap. 5.7.2 verwiesen.

Mit Blick auf das besondere Geschlechterverhältnis in den FSgE sollten bei Bewegungsangeboten und Ausstattungen spezielle jungenspezifische Interessen Berücksichtigung finden, ohne die Bedürfnisse von Mädchen zu vernachlässigen und traditionelle Geschlechterrollen zu verstärken.

Zuletzt empfiehlt sich für die Umsetzungsvorschläge des Bereiches der bewegten Pausen im FSPgE die Ergänzung um Ruhe- und Entspannungsphasen sowie um Bewegungsangebote in den Innenräumen, für welche z. B. Wahrnehmungserfahrungen einen Schwerpunkt bilden können.

Bezogen auf das *bewegte Schulleben* sollten für Schüler mit dem FSPgE vielfältige inhaltliche Wahlmöglichkeiten geschaffen werden, um hierüber mehr bzw. möglichst alle Schüler auf Basis ihrer Voraussetzungs- und Interessenlagen zu erreichen. Die zum Erhebungszeitpunkt überwiegende Durchführung sport(art)- und wettkampfbezogener Aktivitäten wäre zu erweitern um im Kap. 5.7.3 näher erläuterte sportartmodifizierte und -unabhängige Angebote sowie sonstige Spiel- und Bewegungsgelegenheiten.

Maßnahmen im Rahmen des bewegten Schullebens sollten im Allgemeinen betont auf eine Aufgaben- und Erlebnisorientierung sowie Wahrnehmungs- und Sozialerfahrungen ausgerichtet sein. In diesem Zusammenhang lässt sich die besondere Rolle der Einbindung erlebnispädagogischer Aktivitäten hervorheben. Vor dem Hintergrund, dass viele Bewegungsaktivitäten im Kontext des bewegten Schullebens an der Schule selbst oder gelegentlich in Kooperation mit Schulen des gleichen Förderschwerpunktes stattfinden, müssten die Schulen ihr Angebot um förderschwerpunktübergreifende und insbesondere inklusive Vorhaben erweitern (s. o.).

Der Bereich der *bewegten Freizeit* bedarf aufgrund einer allgemein noch geringen Umsetzung an den FSgE einer Akzentuierung (s. o.). Aktivitäten mit Freizeitbezug sind grundsätzlich sowie speziell vor dem Hintergrund förderschwerpunktspezifischer Perspektiven zu erweitern. Sowohl die Chancen zur Realisierung aktueller Leitprinzipien (s. Kap. 4.1.3), die Form der Ganztagsbeschulung in FSgE (s. Kap. 4.2.6), die Verankerung der Freizeitthematik in ministeriellen Empfehlungen und im sächsischen Lehrplan (s. Kap. 4.2.3, 4.2.4), als auch die besondere Familiensituation und eingeschränkte Möglichkeiten zur außerschulischen Freizeitgestaltung (s. Kap. 5.7.4) erfordern ein verstärktes Einbringen der Schule im Hinblick auf Freizeitangebote und -erziehung.

Das Themenfeld einer bewegungsorientierten Freizeit ist im FSPgE betonter in alle Bereiche der bewegten Schule einzubeziehen und dabei besonderer Wert auf die Ausbildung freizeitrelevanter Handlungskompetenzen seitens der Schüler zu legen. Diesbezüglich ergibt sich im FSPgE vor allem eine engere Verbindung der bewegten Freizeit mit dem bewegten Schulleben sowie eine intensivere Integration von Freizeitaspekten in den Unterricht, als im Konzept nach Müller (2010a).

Schulische Bewegungsangebote sollten im FSPgE des Weiteren insbesondere auch auf die gesamte Familie ausgerichtet sein (z. B. Familiensportmodelle) sowie seitens der Schule bewegungs- und freizeitrelevante Informationen zur Unterstützung der Familien bereitgestellt werden.

Ebenso, wie bereits für den Bereich des Schullebens dargestellt wurde, ist auch für den Bereich der bewegten Freizeit die Notwendigkeit der Erweiterung um inklusive aber auch behindertenspezifische Aktivitäten sowie die Eröffnung erläuteter Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Bewegungsangebote zu konstatieren. Im Zusammenhang mit diesen Umsetzungsempfehlungen sollte von den Schulen – u. a. zur Entlastung des pädagogischen Personals und zur Einbeziehung spezieller Fachkompetenzen – eine stärker-

re Kooperation mit auf Bewegung und Sport (mit Menschen mit Behinderung) spezialisierte Institutionen des Gemeinwesens angestrebt werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Problemstellung

Als Problemstellung für diese Arbeit wurde im Kap. 1.1 konstatiert, dass in der Vergangenheit Aspekte der Bedeutung und Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, im Speziellen mit dem FSPgE, in Publikationen und empirischen Untersuchungen allenfalls eine marginale Berücksichtigung fanden. Praxiserfahrungen und Untersuchungen hatten jedoch aufgezeigt, dass für eine erfolgreiche Implementation Modifikationen des Konzeptes in Abstimmung auf förderschwerpunktspezifische Voraussetzungen der Schüler sowie weitere pädagogische Rahmenbedingungen erforderlich sind.

Zielstellungen

Ausgehend von dieser Problemstellung war es das übergreifende Ziel der Dissertation, eine Analyse eines Konzeptes der bewegten Schule hinsichtlich seiner Bedeutung, Eignung und Möglichkeiten der Übertragung für die Arbeit mit Schülern mit dem FSPgE vorzunehmen und darüber eine ausstehende Verbindung zwischen der Bewegungs- und Förderpädagogik herzustellen (Kap. 1.2). Diesbezüglich ergaben sich folgende Teilzielstellungen:

- Darstellung der Grundlagen des Konzeptes und der Pädagogik im FSPgE
- Beschreibung der Bedeutung und Potenzen von Bewegung im Allgemeinen und der bewegten Schule im Besonderen für Menschen mit (geistiger) Behinderung
- Erfassung des Umfanges der Integration der Konzeptbereiche in die Schulpraxis, Identifizierung von Umsetzungsproblemen und Einschätzung der Eignung für den FSPgE
- Erarbeitung erforderlicher Modifikationen, Akzentuierungen und Ergänzungen der Ziele, Inhalte und Methoden des Konzeptes für den FSPgE
- Einbeziehung der Erkenntnisse in eine Praxishandreichung für Lehrer.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund wurden im Kap. 1.3 als Fragestellungen für diese Arbeit zum einen formuliert, welche besonderen Charakteristika das Konzept der bewegten Schule sowie die Pädagogik im FSPgE auszeichnen und zum anderen, welche Bedeutung und

Potenzen Bewegung im Allgemeinen sowie die bewegte Schule im Besonderen für Menschen mit (geistiger) Behinderung besitzen. Die dritte Fragestellung nahm darauf Bezug, in welchem Umfang und über welche konkreten Angebote die Konzeptbereiche bislang in den Schulalltag integriert werden und welche Umsetzungsprobleme dabei eventuell auftreten. In einem vierten Punkt sollte der Fragestellung nachgegangen werden, welche Ergänzungen, Modifikationen und Akzentuierungen das bestehende Konzept im Hinblick auf die Ziele, Inhalte und Methoden erfordert und ob in diesem Zusammenhang, mit Blick auf die Heterogenität der Schülerschaft, die Möglichkeit besteht, einen allgemeingültigen Entwurf vorzulegen.

Forschungsmethodik

Zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes wurde auf Ebene der Hermeneutik eine Literatur- und Dokumentenanalyse sowie auf Ebene der Empirik eine quantitative schriftliche Befragung im Querschnittsdesign mittels teilstandardisiertem Fragebogen durchgeführt. Als Stichprobe fiel die Wahl auf natürliche Gruppen von Lehrern und Pädagogischen Unterrichtshilfen an vier sächsischen Schulen mit dem FSPgE. Für die Befragung erfolgte eine deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung, eine Kodierung der offenen Itemantworten sowie eine Expertenbefragung zur Validierung des erarbeiteten Kategoriensystems (Kap. 1.4).

Stand der Wissenschaft

Als Stand der Wissenschaft zu Beginn der Forschungsarbeit wurde im Kap. 2 dargelegt, dass fundierte theoretische Positionen, nach den Bereichen der bewegten Schule strukturierte Umsetzungsempfehlungen sowie empirische Untersuchungen in Abstimmung auf den Kontext der Förderpädagogik, und speziell den FSPgE, für die Konzeptentwürfe fehlen. Bis dato lagen umfassendere didaktisch-methodische Empfehlungen und erste Untersuchungsergebnisse zum Gesamtkonzept nach Müller (2010a) lediglich für den Förderschwerpunkt Lernen sowie eingegrenzte explorative Betrachtungen für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung vor. Weitere Arbeiten wiesen über ihre inhaltliche Ausrichtung Schnittfelder mit der hiesigen Thematik auf, nahmen jedoch nur punktuell Bezug auf das an dieser Stelle zugrundeliegende Konzept oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der geistigen Entwicklung.

Ergebnisse der Arbeit: Gesamtkonzept

Im Kap. 3 wurde das Konzept der bewegten Schule nach Müller (2010a) als Ausgangspunkt für weitere Ausführungen skizziert. Das Konzept ist, gemäß Hypothese 1, durch die Darlegung von Bedeutungsperspektiven der Bewegung gekennzeichnet, welche die Argumentationsbasis zur Konzeptentwicklung bilden. Auf deren Grundlage werden Zielsetzungen der schulischen Bewegungserziehung formuliert sowie didaktische Positionen und Strukturmerkmale für die konkrete Umsetzung im Schulalltag aufgezeigt.

Die Grundlagen der Pädagogik im FSPgE, welche den Bezugsrahmen für die Erarbeitung eines förderschwerpunktbezogenen Konzeptes der bewegten Schule bilden, wurden im Kap. 4 dargestellt. Hypothese 1 ebenfalls bestätigend, muss im FSPgE hinsichtlich der pädagogischen Ausgangslage der Schüler die enorme Heterogenität in verschiedenen Entwicklungsbereichen Berücksichtigung finden. Das Hauptcharakteristikum einer geistigen Behinderung, die verlangsamte und begrenzte Entwicklung der Kognition und des Lernverhaltens, geht oftmals einher mit weiteren Beeinträchtigungen in unterschiedlicher Ausprägungsform, woraus im FSPgE eine „Einzelfallpädagogik“ (Vernooij & Wittrock, 2010, S. 7) resultiert.

Mit Bezug auf die Rahmenbedingungen bestimmen derzeit die Leitprinzipien Empowerment, Inklusion und Partizipation die Pädagogik im FSPgE. Des Weiteren werden für die Bildung und Erziehung förderschwerpunktspezifische Ziel- und Aufgabenstellungen, didaktische Prinzipien sowie Bildungsinhalte in gesonderten Lehrplänen formuliert. Als Besonderheit der Bildung im FSPgE ist ferner, trotz Inklusionsbestrebungen, die bislang deutlich überwiegende Beschulung von Schülern m. g. B. in Förderschulen, welche spezifische Charakteristika im Hinblick auf Personal, Ausstattung und Organisationsstrukturen aufweisen, herauszustellen.

Im Kap. 5 wurde daraufhin das Konzept der bewegten Schule im Kontext des Förderschwerpunktes betrachtet. Zunächst konnte in Bestätigung der Hypothese 2 im Kap. 5.2 aufgezeigt werden, dass für Menschen mit (geistiger) Behinderung sowohl generell formulierte Bedeutungsperspektiven von Bewegung Gültigkeit besitzen, sich darüber hinaus jedoch spezielle Aspekte, ausgehend von Personenkreismerkmalen und Lebensweltkontexten, beschreiben lassen. Diese beziehen sich auf den therapeutischen, rehabilitativen und präventiven Einsatz von Bewegung, Chancen zur Aktivierung oder Kompensation beeinträchtigter Wahrnehmungs- und Sinnesfunktionen sowie die Bedeutung

der Bewegung als zentralem Zugangsbereich und Entwicklungsgrundlage für Menschen mit Komplexer Behinderung.

Des Weiteren wurden positive Auswirkungen und Transfereffekte hinsichtlich der selbstständigen Lebensgestaltung, Partizipation und Inklusion u. a. durch die Ausbildung motorischer Fertigkeiten und soziale Interaktionen durch/bei Bewegungsaktivitäten dargelegt. Ebenso konnten bezogen auf den Personenkreis Zusammenhänge zwischen Bewegung und der Entwicklung der Kognition und von Lernprozessen sowie der Ausbildung eines realistischen und positiven Selbstkonzeptes herausgestellt werden. Ferner kann sich Bewegung förderlich auf die psychisch-emotionale Entwicklung auswirken und stellt ein Medium zur Kommunikation und Sprachausbildung bei Menschen mit entsprechenden Beeinträchtigungen dar.

Konkret Bezug nehmend auf das Konzept der bewegten Schule bestätigte sich ebenfalls die Annahme aus Hypothese 2, dass diesem auch im FSPgE besondere Potenzen für unterschiedliche Variablen der Schüler- und Personalentwicklung zugeschrieben werden können (Kap. 5.3). Für die Schüler mit dem FSPgE wurde durch 60,6 % bis 93,9 % der Stichprobenteilnehmer eine positive Entwicklungstendenz seit der Implementation des Konzeptes der bewegten Schule für alle elf aufgeführten Variablen angegeben. Hinsichtlich des Personals ergibt sich ein förderlicher Einfluss der Umsetzung der bewegten Schule insbesondere für Variablen, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit sowie dem persönlichen Befinden stehen.

Im Kap. 5.4 wurde Möglichkeiten und Grenzen der Erarbeitung eines allgemeingültigen förderschwerpunktspezifischen Ansatzes aufgezeigt. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schüler, den individuellen Rahmenbedingungen der Schulen sowie der Komplexität des Konzeptes, lassen sich Modifikationen und Anwendungsorientierung bietende didaktisch-methodische Hinweise lediglich in weitgehend übergreifender Form bzw. punktuell auf sehr spezifische Aspekte abgestimmt darstellen. Wie in Hypothese 4 angenommen, kann kein abgeschlossener und für alle Schüler mit dem FSPgE gültiger Entwurf vorgelegt werden.

Bezüglich der Ziele des Konzeptes können diese, in Übereinstimmung mit der Hypothesenbildung, für den FSPgE übernommen werden, obgleich einzelne Ziele in teils anderen Kontexten, verschiedenen individuumbezogenen „Realisierbarkeitsniveaus“ sowie mit besonderen Schwerpunktsetzungen zum Tragen kommen (Kap. 5.5).

Im Kap. 5.6 folgten Ausführungen zur konzeptionellen Abstimmung des „Hauses der bewegten Schule“ für den FSPgE. Das Konzept ist um ein Fundament (bewegungsbasierter) Therapiemaßnahmen sowie die Realisierung von Konzeptbereichen im Rahmen behinderungsspezifischer aber ebenso förderschwerpunktübergreifender und inklusiver Angebote zu ergänzen. Darüber hinaus hatten die Untersuchungsergebnisse Hypothese 3 bestätigt, wonach die Schulen das Konzept hauptsächlich über Angebote in den Bereichen des Schulsports, des Schullebens und der Pause, jedoch in geringerem Maße in den Bereichen des Unterrichts und der Freizeit umsetzen. Hieraus sowie aus der pädagogischen Relevanz für Schüler mit dem FSPgE leitete sich ein Akzentuierungsbedarf vor allem für die Teilbereiche des bewegten Unterrichts und die Freizeit ab. Ferner ergab sich u. a. auf Grundlage der Spezifika der Bildung und Erziehung im FSPgE, der Bedeutung von Bewegung für Menschen mit (geistiger Behinderung) sowie in der Befragung konstatierter Umsetzungsschwierigkeiten ein Bedarf an Modifikationen bzw. abgestimmten didaktisch-methodischen Empfehlungen, insbesondere für die genannten Bereiche.

Trotz der in den jeweiligen Unterkapiteln 5.7.1 bis 5.7.4 beschriebenen punktuell auftretenden Umsetzungsschwierigkeiten, indizierten die Forschungsergebnisse, gemäß der Hypothesenbildung, eine generelle Eignung der Bereiche der bewegten Schule für den FSPgE. Im Rahmen der Befragung hatten die Stichprobenteilnehmer angegeben, dass ihnen vor allem das dynamischen Sitzen, individuelle Bewegungszeiten, bewegungsorientierte Projekte, Entspannungsphasen und das bewegte Schulleben Umsetzungsschwierigkeiten bereiten. Wie in Hypothese 3 angenommen, bezogen sich beschriebene Schwierigkeiten in übergreifender Formulierung hauptsächlich auf die besonderen kognitiven und körperlich-motorischen Voraussetzungen von Schülern m. g. B., welche einesteils für viele Schüler generalisierbare, andernteils jedoch sehr individuumsspezifische Probleme bei der Umsetzung didaktisch-methodischer Empfehlungen oder der Nutzung von (Bewegungs-)Materialien zur Folge haben. Darüber hinaus zeigten sich zum Teil eher schulart- bzw. förderschwerpunktunabhängige Zeit-, Organisations- und Kommunikationsprobleme oder ein Mangel an Materialien. Ferner ergaben sich vereinzelt Schwierigkeiten in der Konzeptumsetzung durch die Einstellungen und unzureichenden Kompetenzen des Personals in Bezug auf den Förderschwerpunkt und/oder die bewegte Schule selbst.

Ergebnisse der Arbeit: Didaktisch-methodisch Hinweise für die Konzeptbereiche

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen wurden im Kap. 5.7 erforderliche didaktisch-methodische Empfehlungen, Ergänzungen, Akzentuierungen und Modifikationen für die Konzeptbereiche dargelegt. Im Ergebnis müssen als Modifikationen für das *bewegte Lernen* (Kap. 5.7.1.1) die didaktisch-methodischen Grundprinzipien für den Unterricht im FSPgE zur Anwendung kommen. Vorliegende Praxisbeispiele sind auf Klassengrößen, Lernbereiche, Themen und Ziele des Lehrplans abzustimmen. Klassenstufenbezogene Vorschläge müssen ausgehend vom individuellen Entwicklungsstand ausgewählt werden. Für die Anwendung mit der Mehrzahl der Schüler mit dem FSPgE empfehlen sich vornehmlich die Praxisbeispiele für den (unteren) Grundschulbereich, insbesondere jene mit einer Ausrichtung auf alltagspraktische, soziale und kommunikative Fähigkeiten. Für den Vorschulbereich erarbeitete Vorschläge können das Repertoire ergänzen. Je nach Voraussetzungen der Schüler werden individualisierte Modifikationen und differenzierte Angebote des bewegten Lernens erforderlich. Darüber hinaus lassen sich mit Rücksicht auf den pädagogischen Einzelfall sowie die teils unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Schulen kaum für alle Schüler generalisierbare Empfehlungen formulieren.

Zum *dynamischen Sitzen* (Kap. 5.7.1.2) ist auf beeinträchtigungsgerechte Arbeitsplätze und das Vorhandensein verschieden großen Mobiliars zu achten. Diese sind um speziell geeignete alternative Sitzgelegenheiten bzw. therapeutische Lagerungsmaterialien zu erweitern. Einzelne Praxisvorschläge, insbesondere die Nutzung von Sitzbällen, können für einen Teil der Schüler entfallen. Die Auswahl geeigneter Sitz- und Körperhaltungen muss stark am einzelnen Schüler sowie den Unterrichts- und Raumgegebenheiten orientiert erfolgen. Schülern mit Komplexer Behinderung ist in diesem Kontext die Einnahme verschiedener Körper- und Lagerungspositionen, Rollstuhlfahren phasenweise das Verlassen des Rollstuhls zu ermöglichen. Ergänzend können Körperpositionsveränderungen durch eine entsprechende Unterrichtsorganisation erreicht werden. Der Konzeptbereich erfordert darüber hinaus eine enge Zusammenarbeit mit Therapeuten und Medizinern, die Fortbildung des pädagogischen Personals sowie eine gezielte Umsetzungsbefähigung der Schüler.

Als *Auflockerungsminuten* (Kap. 5.7.1.3) sollten schwerpunktsetzend rhythmisch-musikalische Bewegungsformen zur Anwendung kommen. Ausgewählte Formen können interessen- oder altersbedingt entfallen. Die Vorschläge erfordern teils sehr individuumsbezogene Modifikationen. Bewegungsgeschichten bedürfen einer abgestimmten Auswahl oder Abwandlung. Die *individuelle Bewegungszeit* (Kap. 5.7.1.4) lässt sich in ihrer pädagogischen Intention mit der Mehrzahl der Schüler schwer oder nicht realisieren, weshalb deren Umsetzung ggf. entfallen oder (einzelne) Schüler kleinschrittig heranzuführen sind.

Bezüglich des Teilbereiches *Entspannung* (Kap. 5.7.1.5) erweisen sich die Progressive Muskelentspannung und ein Großteil der Atemübungen als ungeeignet. Bei Kennlern- und Kontaktspielen sowie Entspannenden Spielen ist auf jene Praxisvorschläge zu verzichten, die geschlossene Augen erfordern oder komplexe Ansprüche an die Motorik sowie das Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen stellen. Treten bei Massageformen Körperkontaktprobleme auf, stellen u. a. Selbstmassagen eine Alternative dar. Das Repertoire an vorgestellten Stilleübungen sollte um Formen ergänzt werden, die Stilleerlebnisse in weitgehender körperlicher „Passivität“ ebenso wie einfache Wahrnehmungserfahrungen beinhalten.

In den Konzeptbereich der *bewegten Pause* (Kap. 5.7.2) müssen im FSPgE gestaltete Bewegungsangebote integriert werden. Dahingehend empfehlen sich u. a. Verbindungen zu Lehrplaninhalten im FSPgE. Vorliegende Umsetzungsvorschläge sind zu ergänzen um Ruhe- und Entspannungsphasen sowie um Bewegungsangebote in den Innenräumen.

Bezogen auf das *bewegte Schulleben* (Kap. 5.7.3) erfolgt die Empfehlung vielfältige inhaltliche Wahlmöglichkeiten zu schaffen, um alle Schüler auf Basis ihrer Voraussetzungs- und Interessenlage zu erreichen. Die überwiegende Durchführung sport(art)- und wettkampfbezogener Aktivitäten ist zu erweitern um sportartmodifizierte und -unabhängige Angebote sowie sonstige Spiel- und Bewegungsgelegenheiten. Maßnahmen sollten im Allgemeinen betont auf eine Aufgaben- und Erlebnisorientierung sowie Wahrnehmungs- und Sozialerfahrungen ausgerichtet sein.

Für die *bewegte Freizeit* (Kap. 5.7.4) besteht das Erfordernis eines verstärkten Einbringens der Schule im Hinblick auf Freizeitangebote und -erziehung. Besonderer Wert ist auf die Ausbildung freizeitrelevanter Handlungskompetenzen zu legen. Hierüber ergibt sich eine engere Verbindung der bewegten Freizeit mit dem Schulleben sowie eine in-

tensivere Integration von Freizeitaspekten in den Unterricht. Schulische Angebote sollten auch auf die gesamte Familie ausgerichtet sein sowie seitens der Schule bewegungs- und freizeitrelevante Informationen zur Unterstützung der Familien bereitgestellt werden. Es besteht die Notwendigkeit der Erweiterung um inklusive aber auch behindertenspezifische Aktivitäten sowie die Eröffnung von inhaltlichen Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Bewegungsangebote. Eine stärkere Kooperation mit auf Bewegung und Sport (mit Menschen mit Behinderung) spezialisierte Institutionen des Gemeinwesens ist anzustreben.

Resümee

Im Resümee konnte durch die Forschungsarbeit aufgezeigt werden, dass dem Konzept der bewegten Schule (auch) im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsprozesses von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf der geistigen Entwicklung eine wichtige Funktion zuzuweisen ist. Für den FSPgE kann insbesondere die Bedeutung des Konzeptes für die kognitive Entwicklung und das Lernverhalten der Schüler sowie dessen potentieller Beitrag zur Inklusion, Partizipation und zum Empowerment von Menschen mit (geistiger) Behinderung herausgestellt werden. Als Besonderheit erweist sich dabei, dass das Konzept im Sinne einer anzustrebenden Kompetenzorientierung für *alle* Schüler gleichermaßen Bewegung als Medium zum Erwerb von Handlungskompetenzen, zum Sammeln von Erfahrungen und zur Gestaltung der Umwelt betrachtet und damit jenseits einseitiger oder defizitorientierter Förder- und Therapieansätze verortet ist.

Auf Grundlage der Ausführungen kann die Empfehlung ausgesprochen werden, einerseits die verstärkte Verbreitung und Implementation des Konzeptes in Förderschulen ebenso wie in inklusiven Schulen über Informationsmaterialien, didaktisch-methodische Praxisempfehlungen, Projekte u. a. anzustreben. Als eine wichtige Voraussetzung dafür sollte andererseits sowohl die (verstärkte) konzept- als auch die förderschwerpunktbezogene Aus- und Fortbildung des Personals aller Schulformen sowie weiterer im Bildungs- und Sportbereich tätiger Fachkräfte und Multiplikatoren erfolgen.

Ausblick

Es hat sich im Kontext dieser Dissertation und im Zuge gesellschaftlicher und bildungsbezogener Inklusionsbestrebungen als erforderlich erwiesen, in der Entwicklung von Zielen, Inhalten und Methoden (bewegungs-)pädagogischer Konzepte, wie dem der bewegten Schule, zukünftig stets auch Fragen der Umsetzung mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen oder um solche zu ergänzen. Das bisherige Fehlen entsprechender didaktisch-methodischer Empfehlungen zur Nutzung durch Pädagogen und andere Personen erweist sich als Hemmnis für die quantitative und qualitative Implementation.

Vor diesem Hintergrund sollten in Zukunft weitere empirische Untersuchungen zur Konzeptumsetzung mit Schülern in bislang nicht oder marginal bearbeiteten Förderschwerpunkten durchgeführt sowie in kontinuierlicher Ergänzung zu vorliegenden Arbeiten in vergleichbarer Weise Forschungsergebnisse, theoretische Grundlagen sowie Praxisanregungen bereitgestellt werden.

Für die dargelegten didaktisch-methodischen Empfehlungen für den FSPgE sind Umsetzungserfahrungen in der Schulpraxis zu sammeln. Die Möglichkeiten und Grenzen der Einordnung der Ergebnisse in förderschwerpunktübergreifende Modifikationen wären zu reflektieren.

Darüber hinaus ergeben sich aus dieser Forschungsarbeit Implikationen für die Notwendigkeit der generellen und extensiveren Einbeziehung der Belange von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. die Thematik der inklusiven Beschulung in die auf den (Schul-)Sport bezogene Forschung und Lehre.

Literaturverzeichnis

- Abel, E., Berenbold-Seck, U., Brinkmann, E., Carspecken, F., Dierks, I., Rogi, L., Ufermann, G. & Wischmeyer, M. (2003). Vom Signalwortlesen zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. *Lernen konkret*, 22(4), 29–31.
- Abeling, I. & Städtler, H. (2008). Bewegte Schule – mehr Bewegung in die Köpfe. *Die Grundschulzeitschrift. Themenheft: Mehr Bewegung in die Schule*, 22(212/213), 42–43.
- Ackermann, K.-E. (2010a). Special Olympics und Teilhabe – Überlegungen zur Umsetzung pädagogischer Leitvorstellungen. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 22–29). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Ackermann, K.-E. (2010b). *Sportliche Aktivität und Inklusion in förderpädagogischer Konzeption*. Vortrag zum 4. Wissenschaftlichen Kongress „Inklusion und Empowerment“ am 18.–19. Juni 2010 in Bremen.
- Albersmeier, B. (2006). Ein wachsender Riese: Von Drachen, Riesen und anderen Fabelwesen (und vom Zauberer der Masken). *Lernen konkret*, 25(4), 19–21.
- Amberger, H. (Hrsg.) (2000). *Bewegte Schule: Schulkinder in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann.
- Andrä, C. (2011). Auswirkungen der bewegten Schule – Messung der zerebralen und muskulären Sauerstoffversorgung mittels Nahinfrarotspektroskopie. Abstract. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität – Innovation – Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft* (S. 35). Hamburg: Feldhaus.
- Annen, V. & Schüle, K. (2004). Zur Situation von Bewegung und Sport an Sonderschulen in Deutschland. Untersuchungen zur Lehrerqualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(1), 24–27.
- Anrich, C. & Bolay, E. (2004). *Bewegung – ein Prinzip lebendigen Fachunterrichts. Bewegungspädagogik für weiterführende Schulen, themenbezogenes Bewegen im Fachunterricht, Lernen in Bewegung* (1. Aufl., [Nachdr.]). Leipzig: Klett.
- Anrich, C. & Bolay, E. (2010). *Bewegung – ein Unterrichtsprinzip: Bewegungspädagogik für weiterführende Schulen, Bewegungspausen im Unterricht, Entspannung und Stille im Klassenzimmer*. Leipzig: Klett.
- Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.) (2006). *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Aschebrock, H. (2006). Die gute bewegte Schule – Von Einzelprojekten zur umfassenden Qualitätsentwicklung. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 146–154.

- Ayvazoglu, N. R., Oh, H.-K. & Kozub, F. M. (2006). Explaining Physical Activity in Children with Visual Impairments. A Family System Approach. *Exceptional Children*, 72(2), 235–248.
- Badelt, I. (2003). Geistig behinderte Menschen in ihren sozialen Bezügen. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 268–311). Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, A., Pellens, C. & van der Schoot, P. (1981). Dokumentation und Bericht zum Stand der Forschung im Bereich Motorik und Sport bei Geistig Retardierten. In K. A. Jochheim & P. van der Schoot (Hrsg.), *Behindertensport und Rehabilitation. Teil 1* (S. 55–391). Schorndorf: Hofmann.
- Baumann, C., Koring, W., Worms, L. & Aring, R. (1997). Judo mit Mehrfachbehinderten. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 126–129). Marburg: Kilian.
- Bechheim, Y. (2010). *Erfolgreiche Kooperationsspiele. Soziales Lernen durch Spiel und Sport* (3., korr. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Beckmann, H. & Beckmann, C. (2001). Die rollende Pause. *Grundschule*, 33(10), 54–55.
- Beckmann, H., Janßen, S. & Probst, A. (2012). *Bewegtes Lernen! Deutsch 1. –4. Klasse*. Donauwörth: Auer.
- Bellingrath, J., Iskenius-Emmler, H., Haberl, B. & Nußbeck, S. (2009). Aspekte des Belastungserlebens von Eltern mit behinderten Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 35(1), 146–154.
- Benninghaus, H. (2007). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler* (11. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, B. (2008). *Bewegung von Anfang an. Bewegungsförderung unter 3-Jähriger*. Berlin: Cornelsen.
- Besele, S. (1999). *Pausenlust statt Schulhoffrust. Management kindgerechter Geländegestaltung*. Dortmund: modernes lernen.
- Bidabe, D. L. (1997). MOVE: Verbesserung in der Motorik bei Kindern mit Mehrfachbehinderungen durch Ausführung funktionaler Aktivitäten und sportlicher Betätigung. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 96–105). Marburg: Kilian.
- Biermann, A. (2003). Sprache und Kommunikation bei geistig behinderten Menschen. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 205–229). Göttingen: Hogrefe.
- Biermann, A. (2008). Schwermehrfachbehinderung. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 56-69). Göttingen: Hogrefe.

- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. *Gemeinsam leben*, 17(2), 92–99.
- Bös, K., Lener, M. & Reincke, K. (1999). Auswirkungen eines motorischen Übungsprogramms auf die motorische Leistungsfähigkeit. Eine experimentelle Untersuchung bei Jungen und Mädchen der Klassenstufe 1 und 2 in einer Schule für Lernhilfe. *Motorik*, 22(4), 170–180.
- Boos, A. (2010). Bewegung und Gedächtnis. In H. Schloffer, E. Prang & A. Frick-Salzmänn (Hrsg.), *Gedächtnistraining. Theoretische und praktische Grundlagen* (S. 100–105). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Brammer, L. (2011). *Bewegte Schule – Ein geeignetes Konzept für die Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung?* Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Brandt, S. & Horn, R. (2010). *Elefantenlieder für kleine Mäuse*. Lippstadt: Kontakte Musikverlag.
- Brecklinghaus, S. (2010). Young people with and without intellectual ability in school and club based sports teams. In Universität Bremen (Hrsg.), *4. Wissenschaftlicher Kongress „Inklusion und Empowerment“* (S. 16–17). Bremen: Universität Bremen.
- Brehmer, C. (1997). Snoezelen – Rehabilitation durch Sinneserfahrung und Tiefenentspannung. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 130–136). Marburg: Kilian.
- Breithecker, D. (1996). In die Schule kommt Bewegung... . *Turnen und Sport*, 70(1), 12–14.
- Breithecker, D. (1998). Erkundungsstudie zur Effizienz des „bewegten Unterrichts“. In U. Illi, J. Mundigler & D. Breithecker (Hrsg.), *Aufsatzsammlung Bewegte Schule – Gesunde Schule. Theorie* (S. 1–14). Zürich: Internationales Forum für Bewegung.
- Bremer-Hübler, U. & Eggert, D. (1999). Psychodiagnostik. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhäuser (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl., S. 61–71). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Brettschneider, W.-D. & Rheker, U. (1996). *Bewegung, Spiel und Sport mit behinderten Kindern und Jugendlichen*. Düsseldorf: Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Breyer, C., Dreßler, K., Häußler, A. & Trefzger, T. (2011). Eine Physik für alle. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 171–190). Oberhausen: ATHENA.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2000). *Bewegung, Spiel und Sport. Eine Empfehlung der Bundesvereinigung Lebenshilfe*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2008). *Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Ganztagschule* (2., akt. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2009). *Gemeinsames Leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. Schulische Bildung im Zeitalter der Inklusion*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bussemaß, K. & Herrera Glomm, M. E. (2010). Einschränkung des Sehvermögens bei Trisomie 21. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 18–26). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Cornell, J. (2006). *Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Dank, S. (1996). *Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten*. Dortmund: modernes lernen.
- Deister, M. & Horn, R. (2011). *Streichelwiese. Ganzheitliche Körpererfahrung für Kinder. Geschichten, die mit den Fingern erzählt werden*. (28. Aufl.). Lippstadt: Kontakte Musikverlag.
- Derksen, L. (2003a). Der Rollstuhlführerschein. *Lernen konkret*, 22(4), 15–16.
- Derksen, K.-H. (2003b). Rhythmus ist in uns Die integrative Trommel-AG als soziales Lernfeld für behinderte und nicht behinderte SchülerInnen. *Lernen konkret*, 22(4), 26–28.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2009). *Lehrerbriefe zur Sicherheits- und Gesundheitsförderung (Primarbereich)*. DGUV 57.2.423. Ausgabe 4/2009.
- Dick, A. (2009). ... Klettern auch. *DAV Panorama*, 61(5), 10–11.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (18. Aufl., überarb. u. erw. Neuausgabe). Reinbek: Rowohlt.
- Diekmann, A. (2008). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (19. Aufl., vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe). Reinbek: Rowohlt.
- Dinold, M. (2004). Bewegung und Sport in Integrationsklassen. Eine Situationsanalyse. *Bewegungserziehung*, 60(3), 25–28.
- Dinold, M. (2010). Ansätze und Projekte zu Special Olympics und Bewegungsangebote für Menschen mit mentaler Behinderung in Österreich. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 90–100). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Dinter, A. (2005). *Klettern im Schulsport*. Staatsexamensarbeit. Potsdam: Universität Potsdam.

- Dinter, A. (2009). *Projekt „Bewegte und sichere Schule“ – Projektjahr 2008/09. Schulporträt der Dr.-Päßler-Schule in Meerane (Förderschule für geistig Behinderte)*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Dinter, A. (2011). Didaktisch-methodische Aspekte und Modifikationen eines Konzeptes der bewegten Schule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der geistigen Entwicklung. Abstract. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Kreativität – Innovation – Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft* (S. 34). Hamburg: Feldhaus.
- Dinter, A. (2012). *Auswertung der quantitativen Befragung von Lehrern und Pädagogischen Unterrichtshilfen im Rahmen der Dissertation „Didaktische Aspekte und Modifikationen eines Konzeptes der bewegten Schule für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Dinter, A. & Müller, C. (2008). *Bewegte Schule gestalten – Ideen aus „Bewegten und sicheren Schulen“*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Dinter, A. & Müller, C. (2011). *Bewegungsräume für Kindertageseinrichtungen*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Dinter, A., & Müller, C. (2012). Bewegte Förderschule. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 240–243). Schorndorf: Hofmann.
- Doetsch, C. J. (2010). *Yoga für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsalltag*. München: AVM.
- Dönges, C. (2010). Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55(3), 319–327.
- Dönges, C. (2011). Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – fachdidaktische Entwicklungen und fachrichtungsspezifische Perspektiven. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 61–81). Oberhausen: ATHENA.
- Doll-Tepper, G. (2010). Nationale und internationale Perspektiven im Sport für Menschen mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 47–52). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Doll-Tepper, G. & Niewerth, T. (2006). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2. Aufl., S. 339–359). Schorndorf: Hofmann.
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2004). Zur Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern. Aufmerksamkeitsleistung in einer Bewegten Schule. *Praxis der Psychomotorik*, 29(1), 50–60.

- Dowling, S., McConkey, R. & Hassan, D. (2010). A model for social inclusion? An evaluation of Special Olympics Unified Sports® programme. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 73–80). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Dworschak, W. & Kragl, K. (2011). Freizeit als Unterrichtsthema im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 407–428). Oberhausen: ATHENA.
- Eckerlein, T. (2000). *Förderschulen in Bewegung. Theoretische Grundlagen und analytische Exploration zur gegenwärtigen Situation der Haltungs- und Bewegungserziehung in sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen und Schulen zur individuellen Lernförderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Egger, R. (2012). Qualitative Sozialforschung in den Erziehungswissenschaften. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2. Aufl., S. 111–128). Innsbruck: Studienverlag.
- Erkert, A. (2010). *Alle Straßenschilder hüpfen fröhlich in die Höh'. Spiele, Lieder und Aktionen zur Förderung von Wahrnehmungs-, Koordinations- und Reaktionsfähigkeit rund um Lieder von Volker Rosin*. Münster: Ökotopia.
- Fediuk, F. (2008a). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Fediuk, F. (Hrsg.) (2008b). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fediuk, F. & Knoll, M. (2010). Sonderpädagogische Förderung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 336–351). Schorndorf: Hofmann.
- Fehst, N. (1997). Spiel- und Bewegungsfeste für Menschen mit schwersten Behinderungen. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 165–169). Marburg: Kilian.
- Felbinger, A. & Mikula, R. (2012). Der Umgang mit Fachliteratur – Vom forschenden Lesen zur wissenschaftlichen Textproduktion. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2. Aufl., S. 24–35). Innsbruck: Studienverlag.
- Ferdinand, J. & Fleischmann, N. (2012). Inklusion und Sport. Möglichkeiten eines Projekts. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 176–180). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.

- Fessler, N., Stibbe, G. & Haberer, E. (2008). Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen. *Sportunterricht*, 57(8), 250–255.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fischer, B., Dickreiter, B. & Mosmann, H. (1998). Bewegung und geistige Leistungsfähigkeit! Was ist gesichert? In U. Illi, J. Mundigler & D. Breithecker (Hrsg.), *Aufsatzsammlung Bewegte Schule – Gesunde Schule. Theorie* (S. 1–6). Zürich: Internationales Forum für Bewegung.
- Fleig, P. (2008). Der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung – Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse. *Sportunterricht*, 57(1), 11–16.
- Fornfeld, B. (Hrsg.) (2008a). *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fornfeld, B. (2008b). Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit. In B. Fornfeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 14–30). München: Ernst Reinhardt.
- Fornfeld, B. (2008c). Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffes. In B. Fornfeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 50–81). München: Ernst Reinhardt.
- Fornfeld, B. (2008d). Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In B. Fornfeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 108–147). München: Ernst Reinhardt.
- Fornfeld, B. (2008e). Aufgabe der Behindertenpädagogik. In B. Fornfeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 161–183). München: Ernst Reinhardt.
- Fornfeld, B. (2009). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fornfeld, B. (Hrsg.) (2011a). *Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Multi-sensory Storytelling*. Berlin: Dr. W. Hopf.
- Fornfeld, B. (2011b). Mehr-Sinn® Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr... . In B. Fornfeld (Hrsg.), *Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Multi-sensory Storytelling* (S. 41–62). Berlin: Dr. W. Hopf.
- Franke, P. (2005). „Move“ – Bewegungstheater mit Schülerinnen und Schülern einer Schule für Geistigbehinderte (ein Projektbericht). *Motorik*, 28(4), 189–195.
- Franz, M. J. (2008). Die Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ – Ein Förderort für „Grenzgänger“? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(2), 162–178.

- Frenzel, A. (2008). *Modifizierungen des Konzeptes „Bewegte Schule“ für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode: „Der Weg zum bildenden Tun“* (12., neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Froböse, I. (2002). Bewegung, Spiel und Sport mit Hörgeschädigten. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen. Pädagogische und didaktische Grundlagen* (S. 84–115). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gaschler, P. & Schilling, E. (1997). Zur Motorik schwerhöriger Kinder und Jugendlicher. *Motorik*, 20(1), 2–8.
- Giese, M. & Bietz, J. (2005). Klettern mit Blinden? Aber sicher! *Motorik*, 28(2), 102–111.
- Größing, S. (2002). Warum Bewegung für die Entwicklung der Kinder wichtig ist. *Sportpraxis*, 43(3), 12–15.
- Groß-Kunkel, A. (2011). Gemeinsam lesen und erzählen. Geschichten von und mit Menschen mit und ohne Behinderung. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Multi-sensory Storytelling* (S. 93–106). Berlin: Dr. W. Hopf.
- Grove, N. (2011). Odyssey NOW: Not Only Words – Literary Stories for All. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Multi-sensory Storytelling* (S. 123–140). Berlin: Dr. W. Hopf.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2000). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, H. (2005). Bewegter Unterricht. Oder: Lernen und Lehren mit dem Körper. *Pädagogik*, 57(10), 6–9.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gündel, W. (1999). Wahrnehmungs- und handlungsorientierter Unterricht – eine Förderschule in Bewegung. *Körpererziehung*, 49(1), 3–9.
- Haas, P. (1987). *Fördern durch Fordern. Eine leistungsorientierte Bewegungs- und Sporterziehung mit Geistigbehinderten*. Dortmund: modernes lernen.
- Haberer, E. (2012). Active Children – Active Schools. Förderung motorischer und kognitiver Kompetenzen durch körperliche Aktivität. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 75–79). Schorndorf: Hofmann.
- Hachmeister, B. (1997). *Psychomotorik bei körperbehinderten Kindern. Entwicklung und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.

- Häfele, A. (2007). „Trau ich mich?“ Abenteuersport in der Turnhalle – Erlebnispädagogische Persönlichkeitsförderung mit Schülern der Schule für Geistigbehinderte. Dortmund: modernes lernen.
- Harrison, K., Layton, J. & Morris, M. (1991). *Tolle Ideen. Tanz und Bewegung*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hennig, F. (2009). *Modifizierung ausgewählter Teilbereiche des pädagogischen Konzeptes der bewegten Schule für Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2002). Primary Schools on the Move – Movement in the Primary Schools. *International Journal of Physical Education*, 39(1), 20–29.
- Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.) (2007). *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2008). Bewegung als Prinzip. *Sportpädagogik*, 32(3), 34–37.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2009). Lernen mit Leib und Seele. *Sportunterricht*, 58(1), 3–5.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2014). Bewegtes Lernen in der Grundschule. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 142–146). Schorndorf: Hofmann.
- Hinz, A. (2008). Gemeinsamer Unterricht – Inklusion der Integrationspolitik in die Bildungspolitik. *Gemeinsam leben*, 16(2), 82–87.
- Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.) (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann, J. & Ohlert, H. (2002). Bewegungsadaptatives Training im Behindertensport. In H. Ohlert & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 97–107). Schorndorf: Hofmann.
- Höhne, M. (2000). Braucht Schule Bewegung? Gestaltung und Realisierung eines Schulneubaus auf der Grundlage eines pädagogischen Konzeptes. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“. *Lernwelten in Bewegung* (S. 27–46). Dortmund: modernes lernen.
- Hohm, M. & Wagner, M. (2011). Mündlicher Sprachgebrauch und unterstützte Kommunikation. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 41–59). Oberhausen: ATHE-NA.
- Hollmann, W., Strüder, H. K., Rojas Vega, S. & Diehl, J. (2008). Gehirn, Geist und körperliche Aktivität. *F.I.T. – Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln*, 13(2), 14–19.
- Horn, R., Mölders, R. & Schröder, D. (2011). *Klassenhits – Die Zugabe: 71 ½ Lieder rund um die Schule* (5. Aufl.). Lippstadt: Kontakte Musikverlag.
- Huber, G. (1996). Sporttherapie. In H. Rieder, G. Huber & J. Werle (Hrsg.), *Sport mit Sondergruppen. Ein Handbuch* (S. 69–80). Schorndorf: Hofmann.

- Illi, U. (1995). Bewegte Schule. Die Bedeutung und Funktion der Bewegung als Beitrag zu einer ganzheitlichen Gesundheitsbildung im Lebensraum Schule. *Sportunterricht*, 44(10), 404–415.
- Innenmoser, J. (1981). Dokumentation und Bericht zum Stand der Forschung im Bereich des Sports mit Körperbehinderten. In K. A. Jochheim & P. van der Schoot (Hrsg.), *Behindertensport und Rehabilitation. Teil 2* (S. 33–150). Schorndorf: Hofmann.
- Innenmoser, J. (1996). Sport, Spiel und Bewegung für Behinderte – Entwicklungen, Trends, Möglichkeiten und Probleme. In H. Rieder, G. Huber & J. Werle (Hrsg.), *Sport mit Sondergruppen. Ein Handbuch* (S. 245–264). Schorndorf: Hofmann.
- Innenmoser, J. (2002a). Bewegung, Spiel und Sport der Körperbehinderten. Breiten-, Freizeit-, Leistungs- und Rehabilitationssport in angeleiteter, selbstverantwortlicher Gestaltung. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen. Pädagogische und didaktische Grundlagen* (S. 11–83). Aachen: Meyer & Meyer.
- Innenmoser, J. (2002b). Verbesserte Bewegungsleistungen von Behinderten als eine Möglichkeit zum Abbau von Barrieren im Sport und in der Gesellschaft. In H. Ohlert & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 108–132). Schorndorf: Hofmann.
- Innenmoser, J. (2012). Paralympischer Spitzensport und Inklusion – ein gangbarer Weg? *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 53(2), 73–96.
- Irblich, D. (2003). Problematische Erlebens- und Verhaltensweisen geistig behinderter Menschen. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 312–388). Göttingen: Hogrefe.
- Irmischer, T. (1982). Aspekte der psychomotorischen Förderung im Schulbereich. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.), *Bewegungserziehung und Sport mit geistig behinderten Menschen. Arbeitstagung der Lebenshilfe für geistig Behinderte 1979* (S. 74–93). Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.
- Jansen, N. (2005). Knisterwiese, Trockendusche & Co. Individuell gestaltetes Spielzeug und Freizeitmaterial für Menschen mit schwerster Behinderung. *Praxis der Psychomotorik*, 30(4), 241–248.
- John, B. & Theis, E. (2003). *Sitztänze zu Melodien aus aller Welt. Klassiker, Schlager und Folklore*. Boppard/Rhein: Fidula.
- Kächele, W. (2005). Boule für jedermann! *Deutsche Behinderten-Zeitschrift*, 42(2), 21.
- Kaiser, C., Moldt, S., Schwerdtner, O. & Eggert, D. (1998). „Draht-O-Mat & Co“. Ein variables motodiagnostisches Menue zur Beobachtung der motorischen Basiskompetenzen bei geistig behinderten Menschen. *Motorik*, 21(4), 172–184.

- Kane, G. & Kane, J. F. (1999). Psychologische Maßnahmen. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhäuser (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl, S. 236–251). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kant, C. (2006a). Projektunterricht in der Schule für geistig Behinderte. *Lernen konkret*, 25(4), 2–4.
- Kant, C. (2006b). Entrée: Das Zirkuslied. *Lernen konkret*, 25(4), 9–10.
- Kapustin, P. (1997). Bewegungserziehung mit Schwerstbehinderten unter anthropologisch-pädagogischen Aspekten. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 40–50). Marburg: Kilian.
- Kapustin, P. & Lauffer-Kapustin, T. (2008). Bewegungsaufgaben und Spiele. Ein kindgemäßer Weg zur Integration. *Sportpraxis*, 49(9), 17–20.
- Kapustin, P. & Kapustin-Lauffer, T. (2009). *Ich will auch ... wie Du! Sport, Spiel und Spaß zusammen mit beeinträchtigten Kindern*. Wiebelsheim: Limpert.
- Kapustin, P., Kuckuck, R. & Scheid, V. (Hrsg.) (2002). *Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kaschke, I. (2010). Special Olympics – Healthy Athletes® Programm. Special Smiles®. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 53–65). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Kemper, R. & Treu, C. (2007). *Selbst- und Fremdkonzept von Frauen mit Behinderung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kemper, R., Lippmann, J. & Teipel, D. (2010). Zum Selbst- und wahrgenommenen Fremdkonzept von Fußballspielern mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 27–41). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Kesper, G. & Hottinger, C. (2002). *Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen – eine Anleitung zur Praxis* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Kiphard, E. J. (1990). *Mototherapie II* (3. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Kiphard, E. J. (1997). Psychomotorik bei Teilleistungsschwächen: Möglichkeiten und Grenzen ganzheitlicher Förderinterventionen – Eine Analyse. *Praxis der Psychomotorik*, 22(3), 171–181.
- Kiphard, E. J. & Huppertz, H. (1987). *Erziehung durch Bewegung. Sportunterricht mit motorisch schwachen und lernbehinderten Kindern* (7. unveränd. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.

- Klein, P. (2002). Wir bauen unser Hallengebirge. Eine Bewegungs- und Erlebnislandschaft in der Sporthalle. *Sportpraxis*, 43(3), 16–18.
- Kleiner, K. (2006a). „Bewegte Schule“ in Österreich zwischen Harmonisierung und Ausdifferenzierung. Eine empirische Analyse im Überblick. *Bewegungserziehung*, 62(2), 21–30.
- Kleiner, K. (2006b). Was bewegt die „Bewegte Schule“ in Österreich. Ein Situationsbericht. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 175–191.
- Kleinert, J. & Geister, S. (2008). Psychosoziale Auswirkungen von Special-Olympics-Events auf Menschen mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Gewinn von Lebensqualität und Selbstständigkeit durch Wettbewerbe und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 29–33). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2008). Autistische Störung. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 36–55). Göttingen: Hogrefe.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1995). Bewegte Schule. *Sportpädagogik*, 19(6), 14–22.
- Köckenberger, H. (2005). *Bewegtes Lernen: Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper* (6. Aufl.). Dortmund: borgmann publishing.
- Kosel, H. (1981a). Dokumentation und Bericht zum Stand der Forschung im Bereich des Sports mit Hörgeschädigten. In K. A. Jochheim & P. van der Schoot (Hrsg.), *Behindertensport und Rehabilitation. Teil 2* (S. 151–197). Schorndorf: Hofmann.
- Kosel, H. (1981b). Dokumentation und Bericht zum Stand der Forschung im Bereich des Sports mit Sehgeschädigten. In K. A. Jochheim & P. van der Schoot (Hrsg.), *Behindertensport und Rehabilitation. Teil 2* (S. 199–273). Schorndorf: Hofmann.
- Kosel, H. & Froböse, I. (1999). *Rehabilitations- und Behindertensport. Körper- und Sinnesbehinderte* (2., völlig neu überarb. Aufl., Neuausg.). München: Richard Pflaum.
- Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R.-P. (1992). Mehr Bewegung in der Schule. *Körpererziehung*, 42(10), 354–359.
- Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R.-P. (2005). *Bewegungsfreudige Schule. Schulentwicklung bewegt gestalten – Grundlagen, Anregungen, Hilfen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Krach, S. (2009). Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 48(4), 382–398.
- Kranzin, F. (2008). *Bewegte Schule. Eine Modifikation des pädagogischen Konzepts für Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Kretzschmann, T. (2010). *Übertragung des Konzepts der „Bewegten Freizeit“ auf die Schule für geistig Behinderte*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.

- Kröber, C. & Lang, S. (2012). *Das Konzept der bewegten Schule in Bezug auf den Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Krombholz, H. (2009). Eine explorative Studie zur Entwicklung sportlicher, feinmotorischer und kognitiver Leistungen bei lernbehinderten Schülern mit motorischen Entwicklungsstörungen (DCD). *Heilpädagogische Forschung*, 35(2), 76–86.
- Kubesch, S. & Walk, L. (2009). Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. *Sportwissenschaft*, 39(4), 309–317.
- Kuckuck, R. (2002). Praxiskonzepte zur Förderung und Erziehung schwerstbehinderter Menschen. In P. Kapustin, R. Kuckuck & V. Scheid (Hrsg.), *Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 17–66). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kulig, W. & Theunissen, G. (2006). Selbstbestimmung und Empowerment. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 237–250). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kulig, W., Theunissen, G., & Wüllenweber, E. (2006). Geistige Behinderung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 116–127). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lambe, L. & Hogg, J. (2011). Multi-sensory Storytelling: PAMIS' Practice, Experience and Research Findings. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Multi-sensory Storytelling* (S. 15–40). Berlin: Dr. W. Hopf.
- Lazik, D. & Bittmann, F. (2002). Erfahrungsbericht zum therapeutischen Klettern. In H. Ohlert & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 190–197). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Lee, J.-H. (2010). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz*. Oberhausen: ATHENA.
- Lehmkuhle, J. (2007). *Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung durch Bewegung und Tanz*. Münster: Waxmann.
- Leonhart, R. (2010). *Datenanalyse mit SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Lernen konkret (2003). Themenheft: Lernwelten in Bewegung setzen... *Lernen konkret*, 22(4).
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2006). Aufbau und Entwicklung der Pädagogik bei geistiger Behinderung von 1950–1989 in der BRD. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 41–52). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lohmann, M. (2003). Über Bewegung miteinander in Kontakt kommen – Behinderte und nicht behinderte Schüler bauen und nutzen gemeinsam Bewegungsangebote. *Praxis der Psychomotorik*, 28(2), 93–97.

- Ludwig, G. (2010). Koordinative Fähigkeiten als Ressourcen im Sport mit geistig behinderten Menschen – Möglichkeiten zur Erfassung und Beeinflussung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 146–158). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Ludwig, G. & Obermayer, J. (2010). Ein Rückenschulkonzept im Rahmen von betrieblicher Gesundheitsförderung für Beschäftigte einer Werkstatt für behinderten Menschen. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 96–112). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Mätzig, R. (2006). Organisation und Projektsteuerung. *Lernen konkret*, 25(4), 5–8.
- Mall, W. (2005). Sensomotorische Lebensweisen – Menschen mit „geistiger Behinderung“ besser verstehen. *Praxis der Psychomotorik*, 30(1), 41–52.
- Markowetz, R. (2006). Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behindertensoziologische Aspekte der These „Entstigmatisierung durch Integration“. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 142–159). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2008). Soziale Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Sportvereine – Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus dem Modellprojekt PFiFF. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 183–208). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayr, R. (2006). Erleben, Spüren, Bewegen. Aspekte psychomotorischer Angebote für Menschen mit schwersten Behinderungen. *Praxis der Psychomotorik*, 31(1), 14–21.
- Mertens, K. (2004). *Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung* (7., unveränd. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Mertens, K. (2006). Bedeutung und Wirkung von Snoezelen – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Sonderpädagogische Förderung*, 51(4), 422–438.
- Mertens, K. & Verheul, A. (2004). Snoezelen – viele Länder – viele Konzepte. 2. Internationales Symposium der „International Snoezelen Association“ (ISNA) an der „Wiege“ des Snoezelens in Ede (NL). *Praxis der Psychomotorik*, 29(3), 191–195.
- Meseck, U. & Lochny, M. (2010a). Golfsport für Menschen mit Behinderungen – eine empirische Untersuchung zu Wirkungen und Potentialen des KidSwing Programms. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 83–95). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.

- Meseck, U. & Lochny, M. (2010b). Golfsport für Menschen mit Behinderungen – Ergebnisse und Forschungsperspektiven. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 121–137). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Meyer, M. (2009). *Das Konzept der Bewegten Schule – Modifizierungsaspekte für sprach- und lernbehinderte Schüler*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Michalke-Haffke, M. (1997). Basale Aktivierung durch Bewegung. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 111–114). Marburg: Kilian.
- Milles, D. & Meseck, U. (2010a). Konzeptionelle Überlegungen zu Bewegung, Training und Entwicklung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 101–120). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Milles, D. & Meseck, U. (2010b). Inklusion und Empowerment als Herausforderung und Prüfstein. Spezifische sportliche Aktivierung von Menschen mit geistiger Behinderung. In Universität Bremen (Hrsg.), *4. Wissenschaftlicher Kongress „Inklusion und Empowerment“ (18.–19.06.2010)*. Programmheft (S. 7). Bremen: Universität Bremen.
- Mühl, H. (1999a). Sonderpädagogische Maßnahmen. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl., S. 252–263). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mühl, H. (1999b). Kommunikationsförderung. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl., S. 264–274). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mühl, H. (2006a). Merkmale und Schweregrade geistiger Behinderung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 128–141). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mühl, H. (2006b). Konzeption der Förder-/Sonderschule für geistig Behinderte. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 332–340). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mühl, H. (2006c). Schulische Didaktik und Methodik. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 362–374). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mühl, H. (2008). Sonderbeschulung im Vergleich mit gemeinsamer Unterrichtung. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 590–617). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, C. (1998). Pädagogisches Konzept „Bewegte Grundschule“. *Grundschulunterricht. Themenheft: Bewegte Schule*, 45(4), 2–5.

- Müller, C. (2003). *Bewegtes Lernen in Ethik. Klassen 1 bis 4*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (2005). *Modifizierungen für Schulen zur Lernförderung*. Manuskript. Leipzig/Dresden: Universität Leipzig/TU Dresden.
- Müller, C. (2006a). Untersuchungsergebnisse aus bewegten Schulen zur Lernförderung. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 132–145.
- Müller, C. (2006b). *Bewegtes Lernen in Klasse I. Didaktisch-methodische Anregungen für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (2006c). *Bewegtes Lernen in Klasse II. Didaktisch-methodische Anregungen für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht* (3. erweit. und überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (2006d). *Bewegtes Lernen in Klasse III/IV. Didaktisch-methodische Anregungen für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht* (3. erweit. und überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (2007). Bewegte Schule erfordert Veränderung von Verhalten und Verhältnissen. *Gesundheitserziehung*, 54(6), 36–38.
- Müller, C. (2008a). *Bewegter Kindergarten*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Müller, C. (2008b). Bewegungsspiele zur Auflockerung. *Praxis Grundschule. Themenheft: Bewegte Schule*, 31(1), 27–31.
- Müller, C. (2009). *Bewegter Hort*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Müller, C. (2010a). *Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule* (3. überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (2010b). *Bewegte Krippe*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Müller, C. (2012). *Forschungsprojekt: Implementation eines pädagogischen Konzeptes der bewegten Schule. Weiterführung im Zeitraum 2013 bis 2016*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Müller, C. & Dinter, A. (2013). *Bewegte Schule für ALLE. Modifizierungen eines Konzeptes der bewegten Schule für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Müller, C. & Ende, U. (2005). *Bewegtes Lernen im Fach Geografie. Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. & Engemann, M. (2003). *Bewegtes Lernen im Fach Kunst. Klassen 1 bis 4*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. & Melzer, T. (2005). *Bewegtes Lernen im Fach Ethik. Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin: Academia.

- Müller, C., Obier, M. & Dinter, A. (2010). Brücken bauen. Bewegte Grundschule – Bewegter Kindergarten. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 182–186). Schorndorf: Hofmann.
- Müller, C., Obier, M. & Dinter, A. (2014). Bewegter Hort. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 210–213). Schorndorf: Hofmann.
- Müller, C. & Petzold, R. (2002). *Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. & Petzold, R. (2006a). *Bewegte Schule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. & Petzold, R. (2006b). Wirkungen der bewegten Schule auf die kognitive und emotionale Entwicklung der Schüler. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 27–45.
- Müller, C. & Petzold, R. (2006c). Wirkungen der bewegten Schule auf die soziale Entwicklung der Schüler und die sozialen Beziehungen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 46–58.
- Müller, C. & Petzold, R. (2013). *Bewegte Schule*. Manuskript. Leipzig: Sportwissenschaftliche Fakultät.
- Müller, C. & Richter, F. (2007). Bewegte Schule. Modifizierungen für Schulen zur Lernförderung (Förderschulen L). In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegte Kindheit. Bewegung – Bildung – Gesundheit: Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 245–249). Schorndorf: Hofmann.
- Müller, C. & Schlöffel, R. (2004). *Bewegtes Lernen in modernen Fremdsprachen – dargestellt am Beispiel des Faches Englisch. Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin: Academia.
- Neise, K. (1999). Menschen mit geistiger Behinderung. In J. Fengler & G. Jansen (Hrsg.), *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie* (3. Aufl., S. 131–151). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Neuhäuser, G. (1999). Klinische Syndrome. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl., S. 110–217). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Neuhäuser, G. (2008). Medizinische Aspekte. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 159–178). Göttingen: Hogrefe.

- Neumann, K., Hey, C., Baumann, U., Montgomery, J., Euler, H. A. & Hild, U. (2010). Eine hohe Prävalenz von Hörstörungen bei den Special Olympics belegt die Notwendigkeit von Hörscreenings für Personen mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 6–17). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Niehoff, U. (2006). Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit – Versuch einer Standortbestimmung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 408–415). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niehoff, U. (2010). Inklusion durch Sport – Inklusion im Sport. Folgerungen des Inklusionsgedankens und der Behindertenrechtskonvention auf den Sport von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 30–46). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Nußbeck, S. (2008). Der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung. In S. Nußbeck, A. Biermann, & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 5–17). Göttingen: Hogrefe.
- Nußbeck, S., Biermann, A. & Adam, H. (Hrsg.) (2008). *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Menzel, S. (1997). Kindangemessene Entspannungsverfahren. *Praxis der Psychomotorik*, 22(4), 242–249.
- Petzold, R. (1997a). Die Spielsammlung „Schulhofspiele“. *Sportpraxis*, 38(3), 46–47.
- Petzold, R. (1997b). Die Spielsammlung „Schulhofspiele“ (2). *Sportpraxis*, 38(4), 37.
- Petzold, R. (2006a). Zur motorischen Entwicklung von Schülern der Klassen 5 bis 9 in Abhängigkeit der Intervention der bewegten Schule. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 59–79.
- Petzold, R. (2006b). Bewegte Schule aus Sicht der Lehrer. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 102–122.
- Petzold, R. (2008). Stolpersteine. *Praxis Grundschule. Themenheft: Bewegte Schule*, 31(1), 8.
- Pitsch, H.-J. (2006). Verfahren, Konzepte, Methoden – Hilfen für die Förderung geistig Behinderter. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 485–500). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pochstein, F. (2011). Unified gives us a chance. (Abstract). In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität – Innovation – Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft* (S. 219). Hamburg: Feldhaus.

- Pochstein, F. & Wegner, M. (2010). Die Rolle von Trainern und Familien für sportaktive Menschen mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 138–145). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Pochstein, F., Wegner, M. & Rotermund, M. (2010). Leistungssport von Menschen mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 42–57). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Probst, W. & Vogel-Steinmann, B. (1983). *Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten* (2., korrigierte Aufl.). Regensburg: Bosse.
- Procksch, J. & Tuttas, G. (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 83–104). Oberhausen: ATHENA.
- Pühse, U. (1995). Bewegte Schule – eine bewegungspädagogische Perspektive. *Sportunterricht*, 44(10), 416–426.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2., aktualisierte Aufl.). Wien: Facultas.
- Räuber, A. (2009). *Entwicklung eines Rahmenprogramms zur Implementation des Konzepts der bewegungsfreundlichen Schule im Freistaat Thüringen*. Dissertation. Leipzig: Universität Leipzig.
- Ratz, C. (2004). Förderung des räumlichen Vorstellungsvermögens in einer Stadtführung. Probleme und Lösungsversuche. *Lernen konkret*, 23(1), 4–5.
- Ratz, C. (2010). Fachorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung am Beispiel von mathematischem Lernen. Gewinn an Unterrichtsqualität, Bedingung für inklusive Unterrichtsstrukturen und empirische Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55(2), 147–165.
- Ratz, C. (Hrsg.) (2011). *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen: ATHENA.
- Ratz, C. & Wittmann, E. C. (2011). Mathematisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 129–152). Oberhausen: ATHENA.

- Redenyi, R. (2011). Ein Qualitätsverständnis für das Programm der bewegten und sicheren Schule. Abstract. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität – Innovation – Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft* (S. 36). Hamburg: Feldhaus.
- Redenyi, R. & Müller, C. (2009). Ein Qualitätsverständnis für die bewegte Schule in Sachsen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 50(2), 143–149.
- Reicher, H. (2012). Die Planung eines Forschungsprojektes. Überlegungen zur Methodenauswahl. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2. Aufl., S. 91–110). Innsbruck: Studienverlag.
- Rheker, U. (1995). *Spiel und Sport für alle: Integrationssport für Familie, Verein und Freizeit* (2. unveränd. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Rheker, U. (2002). Integrationssport, Sport ohne Aussonderung – Pädagogische Konzeption für einen „Sport für alle“. In H. Ohlert & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 47–81). Schorndorf: Hofmann.
- Rheker, U. (2008). Differenzierte Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 159–181). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rieder, H. (1971). *Sport als Therapie*. Berlin: Bartels & Wernitz.
- Rieder, H. (1996a). Einführende Darstellung. Historische Entwicklung und Kapitelserfolge. In H. Rieder, G. Huber & J. Werle (Hrsg.), *Sport mit Sondergruppen. Ein Handbuch* (S. 13–25). Schorndorf: Hofmann.
- Rieder, H. (1996b). Sport im Bereich von Prävention und Rehabilitation. In H. Rieder, G. Huber, & J. Werle (Hrsg.), *Sport mit Sondergruppen. Ein Handbuch* (S. 34–41). Schorndorf: Hofmann.
- Riedlinger, A. (2000). Von der Mini-Playback-Show zum Musical. Die Pausen-Tanz-AG. In M. Sowa (Hrsg.), *„Das reißt uns vom Hocker!“. Lernwelten in Bewegung* (S. 251–267). Dortmund: modernes lernen.
- Rieger, C. (1981). Dokumentation und Bericht zum Stand der Forschung im Bereich des Therapeutischen Reitens. In K. A. Jochheim & P. van der Schoot (Hrsg.), *Behindertensport und Rehabilitation. Teil 2* (S. 349–407). Schorndorf: Hofmann.
- Rimmer, J. H. & Braddock, D. (2002). Health Promotion for people with physical, cognitive and sensory disabilities: An emerging national priority. *American Journal of Health Promotion*, 16(4), 220–224.

- Rischmüller, A. & Schmitt, B. (1996). Lagerungsmöglichkeiten im Schulalltag – nicht nur ein Erfahrungsbericht. In M. Sowa & A. Rischmüller (Hrsg.), *Schule in Bewegung. Zusammenarbeit von Therapie (KG/BT) und Pädagogik an Schulen für Körper- und Geistigbehinderte* (S. 67–89). Dortmund: modernes lernen.
- Rischmüller, A. & Sowa, M. (1996). Pädagogik und Therapie an der Schule für Körperbehinderte/Geistigbehinderte: Gemeinsamkeiten und differenzierte Schwerpunktsetzung. In M. Sowa & A. Rischmüller (Hrsg.), *Schule in Bewegung. Zusammenarbeit von Therapie (KG/BT) und Pädagogik an Schulen für Körper- und Geistigbehinderte* (S. 47–65). Dortmund: modernes lernen.
- Roob, I. (1980). *Motorische Adaptationsleistungen bei geistig behinderten Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Rogg, M. (2008). *Eine Modifikation des Konzeptes der „Bewegten Schule“ für Schulen für Körperbehinderte*. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Rossmann, P. (2012). Befragung in (quasi-)experimentellen Designs. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2. Aufl., S. 162–172). Innsbruck: Studienverlag.
- Rudolph, J. (2007). Schüler mit Epilepsie, Muskelschwund, Halbseitenlähmung erleben eine Schulsportwoche Skifahren. *Sportunterricht/Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 56(12), 1–3.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2004). *Handreichung/Übungssammlung für den Lernbereich Sport an Schulen für geistig Behinderte*. Radebeul: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1998). *Lehrplan. Schule für geistig Behinderte*. Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus AG.
- Sächsischen Staatsministeriums für Soziales (Hrsg.) (2003). *Lebenswelten behinderter Kinder und Jugendlicher in Sachsen. Eine Studie des Instituts für Arbeitsmedizin und Sozialmedizin der Universität Leipzig*. Dresden: Poly-Druck Dresden GmbH.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007). *Spiele vor der Haustür*. Halle: Druckhaus Schütze GmbH.
- Sarimski, K. (2001). *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2003a). Syndromtypische Entwicklungsverläufe und Verhaltensweisen. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 389–409). Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2003b). Kognitive Prozesse bei Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 148–204). Göttingen: Hogrefe.

- Sarimski, K. (2008a). Genetische Syndrome. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 69–84). Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2008b). Förderung sozialer Kompetenzen. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 313–325). Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung. Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33(3), 135–142.
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheid, V. (2008). „Behinderte helfen Nichtbehinderten“ – eine ungewöhnliche Initiative mit beachtlicher Wirkung. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 143–158). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schendel, M. (1998). *Bewegung und Lernfreude – Präventive Aspekte der selbst- und leistungsbezogenen Einstellungen in der Grundschule*. Manuskript. Landau. Universität Koblenz-Landau.
- Scherer, H.-G. (1996). Sportliches Bewegungshandeln und räumliche Orientierung bei Blindheit. *Motorik*, 19(2), 75–82.
- Schilling, F. (1980). Was leistet das Konzept der Erziehung durch Bewegung für die Persönlichkeitsentwicklung geistig Behinderter. In Kultusminister Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen: Sport mit geistig Behinderten* (S. 7–24). Köln: Greven.
- Schilling, F. (1982). Erziehung durch Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung bei geistig Behinderten. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.), *Bewegungserziehung und Sport mit geistig behinderten Menschen. Arbeitstagung der Lebenshilfe für geistig Behinderte 1979* (S. 2–14). Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.
- Schlöffel, R. (2006). Bewegtes Lernen aus der Schülerperspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 94–101.
- Schlöffel, R. (2012). *Weiterentwicklung des Teilbereichs bewegtes Lernen im Rahmen des pädagogischen Konzepts der bewegten Schule. Evaluation zum bewegten Lernen aus den Perspektiven der Schüler und Lehrer*. Dissertation. Leipzig: Universität Leipzig.
- Schloffer, H. (2010). Gedächtnistraining bei Geistig- und Mehrfach-Behinderten. In H. Schloffer, E. Prang & A. Frick-Salzmann (Hrsg.), *Gedächtnistraining. Theoretische und praktische Grundlagen* (S. 206–208). Heidelberg: Springer Medizin.
- Schneider, C. (2009). *Wintersport mit sehbehinderten Schülern am Beispiel eines Skilanglaufkurses*. Manuskript. Dresden: Technische Universität Dresden.

- Schnell, I. & Sonntag, M. (2008). Lernen in heterogenen Gruppen oder Inklusion – wo liegt das Ziel? *Gemeinsam leben*, 16(2), 88–97.
- Schöftenhuber, L. (2009). Wandern hilft... *DAV Panorama*, 61(5), 8–9.
- Schoo, M. (1999). *Sport- und Bewegungsspiele für körperbehinderte Kinder und Jugendliche*. München: Ernst Reinhardt.
- Schrauber, S. (2008). „Bewegte und Sichere Schule“: Vergleich der Lehrerfragebögen des Ausgangsniveaus 2006 mit dem Endniveau 2007. Manuskript. Leipzig: Universität Leipzig.
- Schuerman, G. (1997). Tauchen mit körperlich Behinderten. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 158–164). Marburg: Kilian.
- Schuler, A. (2000). Physiotherapie/Krankengymnastik im Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. In M. Sowa (Hrsg.), „Das reißt uns vom Hocker!“. *Lernwelten in Bewegung* (S. 327–337). Dortmund: modernes lernen.
- Schuppener, S., Senf, G., Eichfeld, C. & Senf, M. (2008). Relevanz des Sporttreibens für Special-Olympics-Athleten – Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung aus Sicht von Sportlern mit so genannter geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Gewinn von Lebensqualität und Selbstständigkeit durch Wettbewerbe und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 34–51). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Schurad, H., Schumacher, W., Stabenau, I. & Thamm, J. (2004). *Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Schwarz, E. (2000). Das Klassenzimmer als Grundlage und Ausgangspunkt für einen bewegungsorientierten Unterricht. In M. Sowa (Hrsg.), „Das reißt uns vom Hocker!“. *Lernwelten in Bewegung* (S. 47–64). Dortmund: modernes lernen.
- Schwarz, S. (2010). Grundlagen zu Untersuchungen des visuellen Status bei Menschen mit geistiger Behinderung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 66–72). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Schwetz, H., Mayr, W., Prenner, M., Samac, K. & Strassegger-Einfalt, R. (2008). *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS*. Wien: facultas.wuv.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.) (2010). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Bielefeld: transcript.
- Seidel, M. (2006). Geistige Behinderung – medizinische Grundlagen. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 160–170). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Seidl-Jerschabek, G. (2000). Fächerübergreifender Unterricht am Beispiel Bewegungserziehung/ Deutsch. *Sportpädagogik*, 24(Sonderheft), 118–121.
- Seitz, S. (2010). *Inklusion in der Förderpädagogik*. Vortrag zum 4. Wissenschaftlichen Kongress „Inklusion und Empowerment“ am 18.–19. Juni 2010 in Bremen.
- Senckel, B. (2003). Entwicklungspsychologische Aspekte bei Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 71–147). Göttingen: Hogrefe.
- Simons, J. (2000). Psychomotorik in der Therapie von Kindern und Jugendlichen. *Motorik*, 23(2), 72–76.
- Sinnhuber, H. (1982). Aspekte sensomotorischer Förderung im Frühförderbereich. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.), *Bewegungserziehung und Sport mit geistig behinderten Menschen. Arbeitstagung der Lebenshilfe für geistig Behinderte 1979* (S. 39–51). Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.
- Sowa, M. (Hrsg.) (2000a). „*Das reißt uns vom Hocker!*“: *Lernwelten in Bewegung*. Dortmund: modernes lernen.
- Sowa, M. (2000b). Bewegung als Grundbedürfnis der Menschen mit und ohne Behinderung. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“: *Lernwelten in Bewegung* (S. 21–26). Dortmund: modernes lernen.
- Sowa, M. (2000c). Schüler mit geistiger Behinderung im Fitness-Studio: Kooperation von Schulen mit öffentlichen Anbietern. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“: *Lernwelten in Bewegung* (S. 289–299). Dortmund: modernes lernen.
- Sowa, M. (2000d). Mit dem Bauch auf dem Boden und den Händen an der Decke. Schule und Schulhof als Lernfeld, Spielplatz für Wahrnehmungs- und Sinneserfahrungen. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“: *Lernwelten in Bewegung* (S. 65–111). Dortmund: modernes lernen.
- Sowa, M. (2000e). Maximilian und die Hosenfalte. Die lautlosen Kommunikationsversuche eines 20-jährigen schwerbehinderten Schülers: Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“: *Lernwelten in Bewegung* (S. 338–352). Dortmund: modernes lernen.
- Sowa, M. (2000f). Sport ist mehr. Sport-Spiel-Spannung-Spaß in der Schule für Geistigbehinderte. *Praxis der Psychomotorik*, 25(2), 77–87.
- Sowa, M. (2000g). Früchte, Fernsehshows und Fußball am Seil. Die etwas andere Art, Sport zu treiben. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“: *Lernwelten in Bewegung* (S. 271–287). Dortmund: modernes lernen.

- Sowa, M. (2006a). Jetzt kann ich endlich mitspielen! Badminton in heterogenen Sportgruppen von Nichtbehinderten und Sportlern mit geistiger Behinderung. *Sportpraxis*, 47(3), 18–24.
- Sowa, M. (2006b). Ich kann es auch! Förderung der Lebensqualität für Menschen mit schweren und schwersten Behinderungen durch ihnen angepasste Sportangebote. *Praxis der Psychomotorik*, 31(2), 117–123.
- Sowa, M. (2008). Und sie bewegt sich doch! Schule für Menschen mit geistiger Behinderung als Bewegungsschule. *Praxis der Psychomotorik*, 33(2), 95–102.
- Sowa, M. & Rischmüller, A. (Hrsg.) (1996). *Schule in Bewegung: Zusammenarbeit von Therapie (KG/BT) und Pädagogik an Schulen für Körper- und Geistigbehinderte*. Dortmund: modernes lernen.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (10. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Städtler, H. (2009). Qualitätsentwicklung in bewegten Schulen: Bewegte, gesunde Schule Niedersachsen – eine Bilanz. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 50(2), 134–142.
- Steinhausen, H.-C. (1999). Allgemeine und Spezielle Psychopathologie. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl., S. 72–81). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stichling, M., Paul, M. & Theunissen, G. (2006). Geistige Behinderung und Autismus. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 212–221). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stigler, H. (2012). Der Fragebogen in der Feldforschung. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2. Aufl., S. 147–161). Innsbruck: Studienverlag.
- Stigler, H. & Reicher, H. (2012). Von der Exploration zum Inferenzstatistischen Schluss – Angewandtes Basiswissen zur sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2. Aufl., S. 239–278). Innsbruck: Studienverlag.
- Stöppler, R. (2002a). Gut zu Fuß! Möglichkeiten zur Vorbereitung auf die Fußgängerrolle. *Lernen konkret*, 21(4), 4–8.
- Stöppler, R. (2002b). Mobilität für alle! *Lernen konkret*, 21(4), 2–4.
- Stöppler, R. (2002c). Partner in der Verkehrserziehung. Möglichkeiten der Kooperation zwischen Sonderschule und Polizei. *Lernen konkret*, 21(4), 22–27.
- Stöppler, R. & Butterweck, J. (2002). Move it! Mehr Bewegung für alle. Ein Beitrag zur Vernetzung von Bewegungs- und Verkehrserziehung. *Lernen konkret*, 21(4), 13–16.

- Stöppler, R. & Koos, A. (2002). „Winni, die Wirbelsäule“. Prävention von Haltungsschäden bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen. *Praxis der Psychomotorik*, 27(4), 225–231.
- Stöppler, R. & Zacharias, M. (2005). „Roll on!“. Inline-Skating bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung. *Praxis der Psychomotorik*, 30(2), 104–112.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Störmer, N. (2006). Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 12–22). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Strüver, P. (1992). *Lernen von sogenannten geistig behinderten Menschen über Motorik*. Solms: Jarick Oberbiel.
- Theiß, D. (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten* (4., neu bearb. u. stark erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2009). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Theunissen, G. & Schirbort, K. (2006). Inklusion statt Aussonderung – Zitiert und reflektiert aus der Empowerment-Geschichte von A. Souza. In G. Theunissen & K. Schirbort (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netzwerke – Unterstützungsangebote* (S. 41–48). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. & Schmid, Y. (2003). Zur Effektivität spielorientierter Sport- und Bewegungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. *Heilpädagogische Forschung*, 19(3), 125–132.
- Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2002). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Hohengehren: Schneider.
- Thimm, W. (1999). Grundlagen: Epidemiologie und soziokulturelle Faktoren. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (2. Aufl., S. 9–25). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Thomas, N. & Kemper, R. (2011). Selbst- und Fremdkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. Abstract. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität – Innovation – Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft* (S. 218). Hamburg: Feldhaus.

- Trost, R. (2003). Förderplanung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 502–558). Göttingen: Hogrefe.
- Ülzmann, P. (2003). Wir gehen auf die Rolle(n)! Inlineskating an der Pestalozzischule. *Lernen konkret*, 22(4), 13.
- Ungerer-Röhrich, U. & Beckmann, G. (2002). Was „bewegt“ die „Bewegte Schule“ hinsichtlich der motorischen Leistungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler? *Sportunterricht*, 51(3), 73–77.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Geneva: UN.
- van der Schoot, P. (1976). *Aktivierungstheoretische Perspektiven als wissenschaftliche Grundlegung für den Sportunterricht mit geistig retardierten Kindern*. Schorndorf: Hofmann.
- van der Schoot, P. (1982). Sport als Therapie mit geistig Behinderten. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.), *Bewegungserziehung und Sport mit geistig behinderten Menschen. Arbeitstagung der Lebenshilfe für geistig Behinderte 1979* (S. 15–20). Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.
- van Wijck, R. (2010). Fit, fat and fun. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 81–89). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Vernooij, M., & Wittrock, M. (2010). Geleitwort der Herausgeber. Aspekte moderner Sonderpädagogik. In R. Stöppler & S. Wachsmuth (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder* (S. 7–8). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Viereck, T. (1997). Angebote zur Bewegungsförderung in der Schule für blinde und sehbehinderte Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 154–157). Marburg: Kilian.
- von Saldern, M. (2014). Inklusion – Definition, Anspruch und aktuelle politische Umsetzung. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 33–39). Schorndorf: Hofmann.
- Wachsmuth, S. (2008). Unterstützte Kommunikation. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 327–344). Göttingen: Hogrefe.
- Wacker, E. (2008). Soziologische Ansätze. Behinderung als soziale Konstruktion. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 115–158). Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, K. (2004). Mit Kindern auf dem Weg zur Stille. *Grundschulunterricht*, 51(1), 27–31.

- Walther, A. & Schneider, M. (2006). Einfluss des pädagogischen Konzeptes der bewegten Schule auf die körperliche Entwicklung von Schulkindern. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47(1), 80–93.
- Wamser, P. & Leyk, D. (2003). Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit. Effekte eines „Bewegten Unterrichts“ im Schulalltag. *Sportunterricht*, 52(4), 108–113.
- Wegner, M. (1997). Forschungsperspektive Einzelfall – Zeitreihenstudie einer behinderten Schwimmerin. In M. Weiß & H. Liesen (Hrsg.), *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995* (S. 81–85). Marburg: Kilian.
- Wegner, M. (2002). Sozialpsychologische Aspekte des Sporttreibens Behinderter. In H. Ohlert & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 133–152). Schorndorf: Hofmann.
- Wegner, M. & Schulke, H.-J. (Hrsg.). (2010a). *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Wegner, M. & Schulke, H.-J. (Hrsg.). (2010b). *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Eigenverlag.
- Weichert, W. (2001). Bewegte Schule für behinderte Kinder – aber anders als die bewegte Regelschule. In J. Funke-Wieneke & K. Moegling (Hrsg.), *Stadt und Bewegung* (S. 356–371). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55–95). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weiß, M. & Liesen, H. (Hrsg.) (1997). *Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongreß des Deutschen Behinderten-Sportverbandes 1995*. Marburg: Kilian.
- Weyerer, S. & Kupfer, B. (1996). Sport und psychische Gesundheit. In H. Rieder, G. Huber & J. Werle (Hrsg.), *Sport mit Sondergruppen. Ein Handbuch* (S. 112–125). Schorndorf: Hofmann.
- Wilken, E. (2008). Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Down-Syndrom. In Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 18–36). Göttingen: Hogrefe.
- Winnick, J. P. (Hrsg.) (1995). *Adapted Physical Education and Sport* (2. Aufl.). Champaign: Human Kinetics.
- Winter, S. (2004). *Sportklettern mit Kindern und Jugendlichen. Training für Freizeit, Schule und Verein* (2., durchg. Aufl.). München: BLV.

- Wirth, I. (2006). *33 Materialideen zur Förderung von Motorik, Wahrnehmung und Konzentration. Fantasiereiche Übungen und Spiele für Kindergarten, Grund- und Förderschule*. Donauwörth: Auer.
- Wischmeyer, M. (2000). Lesenlernen in Bewegung. In M. Sowa (Hrsg.), „*Das reißt uns vom Hocker!*“. *Lernwelten in Bewegung* (S. 115–148). Dortmund: modernes lernen.
- Wocken, H. (2009). Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. *Gemeinsam leben*, 17(4), 216–219.
- Wüllenweber, E., Theunissen, G. & Mühl, H. (Hrsg.) (2006). *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Zelios, C., Zarotis, G. F. & Katsagolis, A. (2006). Pedagogic Aspects of the Socialization of Children with Mental Disorders Through Sport Activity. *International Journal of Physical Education*, XLIII(2), 70–76.
- Zimmer, R. (1996). Die Schule in Bewegung bringen. *Grundschule*, 26(9), 8.
- Zimmer, R. (2004a). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (17. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2004b). *Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung* (3. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2008). Lernen braucht Bewegung. *Die Grundschulzeitschrift*, 22(212/213), 41.
- Zimmer, R. (2014). Inklusive Bildungsprozesse – von Anfang an bewegt gestalten. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 24–32). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. & Cicurs, H. (1993). *Psychomotorik*. Schorndorf: Hofmann.

Internetquellen

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2013). *Definition of Intellectual Disability*. Zugriff am 10.01.2013 unter http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21
- Beckmann, H. (2012). Bewegtes Lernen im Mathematik- und Deutschunterricht in der Grundschule. Bewegung zur Lernorganisation und zur Themenerschließung nutzen. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1–11. Zugriff am 30.10.2012 unter <http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-0612/praxisbeitraege#download-des-artikels>
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2012). *Stellungnahme der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. zu den Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 12.12.2012 unter <http://www.lebenshilfe.de/de/themen-fachliches/artikel/KMK-Empfehlung.php?listLink=1>
- Demuth, C. (2001). *Spielorientierte Sport- und Bewegungsangebote für Erwachsene mit einer geistigen Behinderung*. Zugang am 04.06.2012 unter <http://www.univie.ac.at/Sportwissenschaften/isapa2001/pdf/1-06%20Demuth%20p01-19.pdf>
- Deutscher Behindertensportverband e. V. & National Paralympic Committee Germany (2002). *Leitlinien des Deutschen Behindertensportverbandes e. V. zu Bewegung und Sport von Menschen mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 11.03.2013 unter http://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/sportentwicklung/gb/Leitlinien-des-DBS-zum-Sport-von-MmgB.pdf
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln: DIMDI. Zugriff am 17.03.2013 unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2011). *ICD-10: Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (10. Revision)*. WHO-Ausgabe. Berlin: DIMDI/Bundesministerium für Gesundheit. Zugriff am 17.03.2013 unter <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-who/version2011/systematik/>
- Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport (2013). *Förderung der Teilhabe am außerschulischen Sport für Schüler mit Behinderung*. Zugriff am 05.05.2013 unter <http://www.fi-bs.de/fibs/projekte/050-FdT831377365.php?listLink=1>

- Janssen, M. (2012). Durch Bewegung erziehen. Bewegter Unterricht als Mittel der Umsetzung einer erzieherischen Leitidee des Schulkonzeptes. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1–10. Zugriff am 30.10.2012 unter <http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-0612/praxisbeitraege#download-des-artikels>
- Kubesch, S. (2005). *Das bewegte Gehirn. Exekutive Funktionen und körperliche Aktivität*. Dissertation. Ulm: Universitätsklinikum Ulm. Zugriff am 16.05.2011 unter http://vts.uni-ulm.de/docs/2006/5708/vts_5708_7562.pdf
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994*. Zugriff am 02.10.2011 unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
- Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Zugriff am 05.08.2011 unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Zugriff am 12.12.2012 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz & Deutscher Olympischer Sportbund (2008). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes – Sport für Kinder und Jugendliche mit Behinderung*. Zugriff am 28.09.2012 unter <http://www.dsj.de/downloads/Neufassung-Behindertensport-23092008.pdf>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004). *Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS) vom 03. August 2004 (Rechtsbereinigt mit Stand vom 01. August 2009)*. Zugriff am 13.01.2012 unter <http://www.revosax.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=1347312835913>
- Schirp, H. (2007). *Bewegung und Lernen in der Grundschule aus neurobiologischer und neurodidaktischer Sicht*. Zugriff am 23.06.2012 unter http://www.sport.uni-dortmund.de/pilotprojektnrw/Vortrag_Bewegen%20und%20Lernen_Schirp.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998a). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Zugriff am 05.08.2011 unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>

- Sobiech, G. (2012). Zur Notwendigkeit der Vermittlung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Sportlehrkräften. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1–12. Zugriff am 30.10.2012 unter <http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-0612/forum#abstract-download-des-artikels>
- Special Olympics Deutschland (2013). *Die Inklusionspyramide*. Zugriff am 29.09.2013 unter <http://specialolympics.de/was-ist-sod/auftrag-ziel/inklusion-im-sport/>
- Statistisches Bundesamt (2012). *Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen (Schuljahr 2011/12)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 14.03.2013 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2013). *Statistischer Bericht: Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen (Schuljahr 2012/13)*. Kamenz: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Zugriff am 21.04.2013 unter http://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_I_1_j12_SN.pdf
- Thies, W. (2012). Eine inklusive Schule ist eine bewegte Schule – Das Beispiel der Sophie-Scholl-Schule Gießen. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1–12. Zugriff am 13.12.2012 unter <http://www.schulpädagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift0612/schulprofile#download-des-schulprofils>

Anhang

Anhang A Fragebogen

Anmerkung: Die Darstellung des Fragebogens erfolgt in komprimierter Form.

Fragebogen

Das Konzept der bewegten Schule an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSgE)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Ihre Schule beteiligte sich in den vergangenen Jahren am Projekt „Bewegte und sichere Schule“ oder nimmt momentan an der zweiten Phase der Zertifizierung teil.

In Projektbefragungen, Fortbildungsevaluationen sowie in persönlichen Gesprächen äußerten Sie, als pädagogisches Personal an Förderschulen, wiederholt den Wunsch nach einer verstärkten Berücksichtigung Ihrer Schulformen bei den Gestaltungsempfehlungen zum Konzept bewegte Schule.

Um diesem Wunsch in Zukunft besser entsprechen zu können, sollen in einem ersten Arbeitsschritt die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bezug auf das Konzept erhoben werden.

Aus diesem Grund wenden wir uns heute mit der Bitte an Sie, einige Fragen zu beantworten. Die Ergebnisse sollen die Schulen und die Forschungsgruppe perspektivisch in Verbindung mit weiteren Maßnahmen bei der Abstimmung des Konzeptes der bewegten Schule auf die Erfordernisse des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung unterstützen. Deshalb bitten wir Sie um Offenheit bei der Beantwortung der Fragen. Die Befragung erfolgt anonym und dient ausschließlich Forschungszwecken. Getroffene Aussagen haben keinen Einfluss auf ein aktuelles oder zukünftiges Zertifizierungsverfahren.

Um die Auswertbarkeit und Aussagekraft des Fragebogens zu gewährleisten, bitten wir Sie beim Ausfüllen des Antwortschemas Folgendes zu beachten:

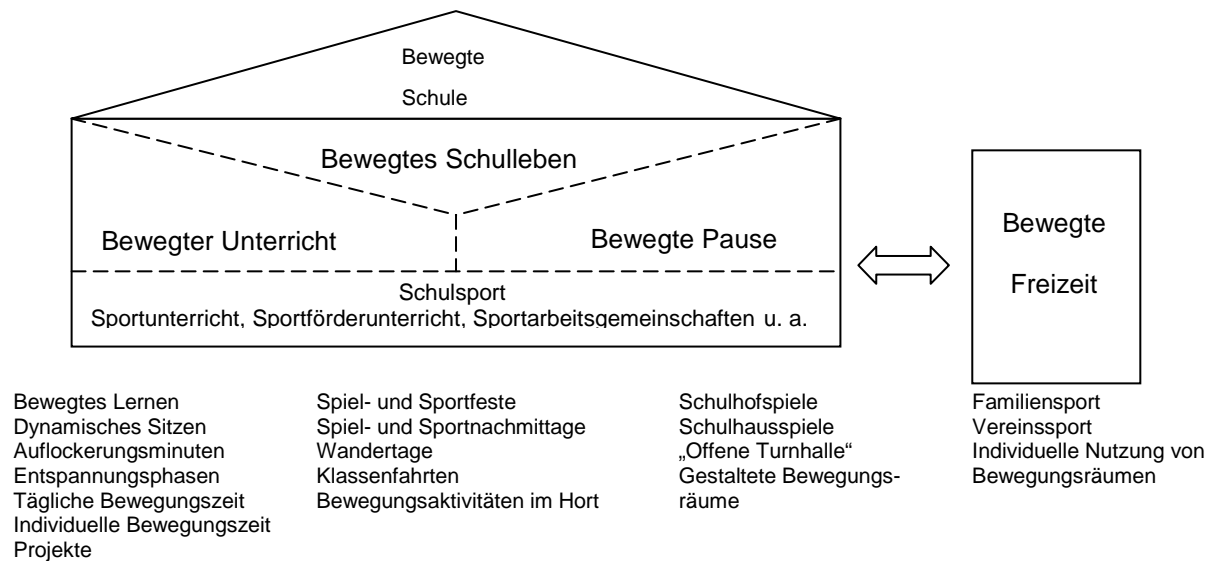
- Bitte berücksichtigen Sie **alle** Fragen und Unterpunkte – auch in Tabellen.
- Wenn nicht ausdrücklich auf die Möglichkeit der Mehrfachnennung hingewiesen wird, entscheiden Sie sich bitte immer für nur **eine** Antwortkategorie.
- Bitte setzen Sie Kreuze u. a. nur eindeutig in dafür vorgesehene Felder.
- Zur Bezeichnung der *Förderschule*/des *Förderschwerpunktes geistige Entwicklung* werden aus Platzgründen die Abkürzungen *FS/FSPgE* verwendet.
- Männliche Personenbezeichnungen schließen das weibliche Geschlecht ein.
- Die Bezeichnung „Lehrer“ schließt aus Platzgründen „Pädagogische Unterrichtshilfen“ ein.
- Um Ihnen die inhaltliche Einordnung der in der Befragung benannten Teilbereiche der bewegten Schule zu erleichtern, werden diese auf der folgenden Seite kurz erläutert. Sollten ergänzende Informationen zu den Teilbereichen zur Beantwortung der Fragen notwendig sein, können diese dem Buch „Bewegte Grundschule“ entnommen werden.

Bitte geben Sie die Befragung bis zum **19.10.2010** an Ihr Sekretariat zurück.

Wir bedanken uns für Ihre Unterstützung!

Forschungsgruppe „Bewegte Schule“
Prof. Dr. Christina Müller, Anja Dinter

Übersicht und Erläuterungen zum Konzept der bewegten Schule mit seinen Bereichen und Teilbereichen



Die Praxisbeispiele zu den nachfolgenden Teilbereichen der bewegten Schule sind dem Buch „Bewegte Grundschule“ von Prof. Dr. Christina Müller zu entnehmen, das die Schulen im Rahmen ihrer Projektteilnahme erhalten haben. In Klammern werden die Seitenzahlen für die Teilbereiche angegeben.

Bewegter Unterricht

Bewegtes Lernen (S. 52): gezielte Verbindung von Bewegung mit kognitivem Lernen, z. B.:

- geometrische Formen abgehen oder abtasten, Zahlen abhüpfen, Buchstaben mit dem Körper darstellen

Auflockerungsminuten (S. 85): kurze Unterbrechung des Unterrichts für gemeinsame Bewegungsaktivitäten, z. B.:

- Spielerische Bewegung: Bewegungsgeschichten, -lieder, -spiele
- Auflockerungsgymnastik: Fingerspiele, Fuß-/Gesichtsgymnastik, Kleine Kunststücke, Gehirngymnastik, Gymnastik mit Gegenständen (Tücher, Stuhl, Lineal etc)
- rhythmisch-musikalische Bewegungsformen: Rhythmusübungen, Tanzspiele u. Ä.
- Darstellendes Spiel

Entspannungsphasen (S. 136): kurze Unterbrechung des Unterrichts für gemeinsame Stille- und Entspannungsübungen

- Kennlern- und Kontaktspiele
- Entspannende Spiele: Spiele mit der Ruhe, Konzentrationsspiele
- Kleine Stilleübungen, Atemübungen, Progressive Muskelentspannung, Massageformen, Entspannungsge-schichten

Dynamisches Sitzen (S. 70): regelmäßige Haltungsänderungen, Nutzung alternativer Sitzgelegenheiten

Individuelle Bewegungszeiten (S. 186): Schüler bewegen sich im Unterricht selbstständig und nach individuellem Bedarf, d. h. ohne Anleitung und Aufforderung durch den Lehrer, z. B.:

- Sitz-/ Arbeitshaltung wechseln, benötigtes Material holen, auf Toilette gehen, Hände waschen, „mal aufstehen“

Bewegungsorientierte Projekte (S. 172): bei der Planung und Durchführung von Projekten wird der Bewegungsaspekt thematisch und/oder bei der Art der Umsetzung berücksichtigt

Bewegte Pause (S. 191): Spiel- und Bewegungsaktivitäten/-angebote in den Pausen (im Klassenzimmer, im Schulhaus, auf dem Schulhof)

Bewegtes Schulleben (S. 204): z. B. Spiel- und Sportfeste, bewegungsorientierte Wandertage und Klassenfahrten, Eltern-Kind-Spiel-/Sportstunden

1 Angaben zur Person

1.1 Ich bin an meiner Schule tätig als...

Pädagogische Unterrichtshilfe ☐

Lehrer ☐

1.2 Dienstjahre in der FSgE: _____

1.3 Ich verfüge über einen pädagogischen Abschluss ...

... mit *nachträglich* erworbener förderpädagogischer Zusatzqualifikation für den FSPgE ☐

... *ohne* förderpädagogische Qualifikation für den FSPgE ☐

... *mit* förderpädagogischer Qualifikation für den FSPgE ☐

1.4 In den vergangenen Schuljahren war ich überwiegend in folgender Schulstufe tätig:

Unterstufe ☐

Mittelstufe ☐

Oberstufe ☐

Werkstufe ☐

1.5 An meiner Schule unterrichtete ich in den vergangenen Jahren überwiegend folgende Fächer (Mehrfachnennungen möglich):

1.6 Welches Verhältnis haben Sie selbst zu Bewegung und Sport?

häufig aktiv ☐

manchmal aktiv ☐

wenig aktiv ☐

gar nicht aktiv ☐

2 Aspekte der Umsetzung des Konzeptes

2.1 Nach meiner Überzeugung hat Bewegung im Leben von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung die folgende Bedeutung (für die) ...

	sehr gering	gering	groß	sehr groß
körperlich-motorische Entwicklung				
kognitive Entwicklung				
soziale Entwicklung				
emotionale Entwicklung				
Entwicklung des Selbstkonzeptes				
Entwicklung der Wahrnehmung				

2.2 Welche Entwicklungstendenz konnten Sie seit der Umsetzung der bewegten Schule in Ihrer Schule bei den Schülern in nachfolgenden Bereichen feststellen?

	positive Tendenz	negative Tendenz	keine Tendenz
Lernmotivation			
Konzentrationsfähigkeit			
Lerninteresse			
Lernergebnisse			
Schulfreude			
Wohlbefinden			
Sozialverhalten			
Aggressivität			
Motorik			
Schüler-Schüler-Verhältnis			
Schüler-Lehrer-Verhältnis			

2.3 Welche Entwicklungstendenz konnten Sie seit der Umsetzung der bewegten Schule ausgehend von Ihrer eigenen Person in nachfolgenden Bereichen feststellen?

	positive Tendenz	negative Tendenz	keine Tendenz
Arbeitsmotivation			
Belastbarkeit			
berufliche Zufriedenheit			
methodische Vielfalt			
generelles Wohlbefinden			
Lehrer-Lehrer-Verhältnis			
Schulklima			
fachliche Zusammenarbeit			

2.4 Für die Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule sehe ich momentan an unserer Schule folgende Bedingungen als fördernd bzw. als „Hindernisse“ (Mehrfachnennungen möglich):

fördernde Bedingungen	„Hindernisse“

2.5 In welchem Umfang stehen Ihnen didaktisch-methodische Materialien zur Verfügung, die Empfehlungen für die Umsetzung der Teilbereiche der bewegten Schule *speziell für die FS (gE)* geben?

sehr groß ☐

groß ☐

gering ☐

gar nicht ☐

2.6 Welche spezifischen Voraussetzungen der Schüler müssen Ihrer Meinung nach im Besonderen in einem Konzept der bewegten Schule für die FSgE berücksichtigt werden? (Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

.....

2.7 Welche spezifischen schulischen Voraussetzungen (räumlich, personell, organisatorisch etc.) müssen Ihrer Meinung nach im Besonderen in einem Konzept der bewegten Schule für die FSgE berücksichtigt werden? (Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

2.8 Bitte Zutreffendes ankreuzen. (Mehrfachnennungen möglich. Für nähere Erläuterungen der Teilbereiche s. S. 2.)

	Der Einstieg in das Konzept war für mich am einfachsten bei:	Bevorzugt setze ich diese(n) Teilbereich(e) um:	Schwierigkeiten in der Umsetzung bereiten mir:
Bewegtes Lernen			
Auflockerungsminuten			
Entspannungsphasen			
Dynamisches Sitzen			
Indiv. Bewegungszeiten			
Beweg. Projekte			
Bewegte Pause			
Bewegtes Schulleben			

2.9 Wenn Sie unter 2.8 für Teilbereiche der bewegten Schule „Schwierigkeiten in der Umsetzung“ angekreuzt haben: Bitte formulieren Sie kurz unter Nennung des Teilbereichs, welche Schwierigkeiten Ihnen die Umsetzung bereitet hat. (Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.10 Welche Formen von Auflockerungsminuten haben sich bei der Arbeit mit Ihren Schülern bewährt oder nicht bewährt (bzw. haben Sie noch nicht ausprobiert)?

	bewährt	nicht bewährt	noch nicht ausprobiert
Bewegungsgeschichten			
Bewegungslieder			
Bewegungsspiele			
Fingerspiele			
Fußgymnastik			
Gesichtsgymnastik			
Kleine Kunststücke			
Gehirngymnastik			
Gymnastik mit Gegenständen			
Rhythmusübungen			
Tanzspiele			
Darstellendes Spiel			

2.11 Warum haben sich die von Ihnen angekreuzten Formen der Auflockerung *nicht* bewährt?
(Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

.....

.....

2.12 Welche der alternativen Sitzgelegenheiten oder Möglichkeiten für Haltungsänderungen halten Sie für Ihre Schüler im Unterricht für generell geeignet, in Abhängigkeit von den persönlichen Voraussetzungen nur für einen Teil der Schüler geeignet bzw. generell ungeeignet?

	generell geeignet	für einen Teil der Schüler geeignet	generell ungeeignet
Sitzbälle			
Sitzkissen			
Sitzpositionsänderungen (Stuhl)			
Stehen			
Sitzen (Fußboden)			
Liegen (Fußboden)			

2.13 Warum halten Sie die von Ihnen angekreuzten Formen für ungeeignet?
(Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

.....

2.14 Über welche Maßnahmen und Materialien ermöglichen Sie Sitz- bzw. Haltungsänderungen bei...
(Mehrfachnennungen möglich)

Rollstuhlfahren:

.....

.....

Schwerstmehrfachbehinderten:

.....

.....

2.15 Welche Formen der Entspannung haben sich für Ihre Schüler bewährt oder nicht bewährt (bzw. haben Sie noch nicht ausprobiert)?

	bewährt	nicht bewährt	noch nicht ausprobiert
Kennlern- und Kontaktspiele			
Entspannende Spiele			
Stilleübungen			
Atemübungen			
Progressive Muskel- entspannung			
Massageformen			
Entspannungsgeschichten			
Yoga			

2.16 Warum haben sich die von Ihnen angekreuzten Formen *nicht* bewährt?
(Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

.....

.....

2.17 Welchen Bewegungsaktivitäten gehen Schüler nachfolgend genannter Schulstufen in den Pausen an Ihrer Schule bevorzugt nach (drinnen & draußen)? (Mehrfachnennungen möglich)

• Unterstufe:

.....

.....

.....

• Mittelstufe:

.....

.....

.....

• Oberstufe:

.....

.....

.....

• Werkstufe:

.....

.....

2.18 Meiner Einschätzung nach sind die Schüler unserer Schule in ihrer *außerschulischen* Freizeit körperlich...

sehr aktiv ☐ aktiv ☐ wenig aktiv ☐ gar nicht aktiv ☐

2.19 Sollten Sie „wenig aktiv“/„gar nicht aktiv“ angekreuzt haben: Worin sehen Sie Gründe für eine wenig aktive oder inaktive Freizeitgestaltung? (Mehrfachnennungen möglich)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Die Fragen 2.20 und 2.21 richten sich ausschließlich an Lehrer, die an ihrer Schule das Fach Sport unterrichten! Alle anderen Lehrer bitten wir diese Fragen unbeantwortet zu lassen!

2.20 Ich verfüge über einen pädagogischen Abschluss im Fach Sport:

ja, als „Erstabschluss“ ☐ ja, als nachträglich erworbene Zusatzqualifikation ☐ nein ☐

2.21 Wenn ja, in welchem Umfang fanden in Ihrer sportpädagogischen Ausbildung Themen zu Bewegung/Sport mit Schülern mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung Berücksichtigung?

sehr groß ☐ groß ☐ gering ☐ gar nicht ☐

Anhang B Bedingungsanalysebogen

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

bitte füllen Sie nachfolgende Bedingungsanalyse vollständig aus.

Kreuzen Sie bei entsprechenden Fragen im Teil B bitte nur jeweils eine Antwort an, insofern nicht auf die Möglichkeit von Mehrfachnennungen verwiesen wird.

Die Angaben werden zu Forschungszwecken für die genauere Kenntnis der Rahmenbedingungen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bezug auf das Konzept der bewegten Schule erhoben. Sie stehen nicht in Verbindung mit einem aktuellen oder zukünftigen Zertifizierungsverfahren.

Bedingungsanalyse zur Lehrerbefragung (Stand 1.09.2010)

Teil A: Angaben zur Schule

Name der Schule	
Anschrift	
Name der Schulleiterin / des Schulleiters	Herr / Frau
Regionalstelle	
Standort	Großstadt <input type="checkbox"/> Kleinstadt <input type="checkbox"/> Landgemeinde <input type="checkbox"/>
Anzahl der Klassen / SchülerInnen pro Schulstufe	Unterstufe: ____/____ Mittelstufe: ____/____ Oberstufe: ____/____ Werkstufe: ____/____
Anzahl und Geschlecht der SchülerInnen	gesamt: ____ weiblich: ____ männlich: ____
Anzahl und Geschlecht der LehrerInnen	gesamt: ____ weiblich: ____ männlich: ____
Anzahl und Geschlecht der pädagogischen Unterrichtshilfen	gesamt: ____ weiblich: ____ männlich: ____
Anzahl Zivildienstleistender und FSJler	Zivildienstleistende: ____ FSJler: ____

Teil B: Angaben zu Therapie- und Bewegungsangeboten

(Zur Reduzierung des Platzbedarfs wurde die Form der Darstellung verändert.)

- B1 Für unsere Schüler werden in unserer Schule folgende *Therapiemaßnahmen* („generelle“ und „bewegungsorientierte“) angeboten:
- B2 Abgesehen vom Sportunterricht werden seitens der Schule *wöchentlich* folgende Bewegungs- und Sportangebote unterbreitet:
- B3 Welche Spiel-, Bewegungs- und Sportveranstaltungen finden im Jahresverlauf als einmalige bzw. gelegentliche Aktivitäten **in** der Schule statt?
- B4 Unsere Schule beteiligt sich mit einzelnen Schülern, Schulstufen oder der gesamten Schule an nachfolgenden **außerschulischen** Spiel-, Bewegungs- und Sportveranstaltungen.
Bitte kennzeichnen Sie unter Verwendung der Abkürzungen in den Klammern, ob es sich bei den aufgeführten Veranstaltungen um Angebote für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (gE), für Förderschulen allgemein (FS) oder um integrativ ausgerichtete (int.) handelt.
- B5 Als Schule nutzen wir folgende **externe** unterrichtliche und/oder außerunterrichtliche Bewegungsangebote/-möglichkeiten (z. B. spezielle Kurse, Räumlichkeiten):
- B6 An unserer Schule sind alternative Sitzgelegenheiten (Sitzbälle, -kissen, etc) vorhanden ...:
- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| ... in allen Räumen | <input type="checkbox"/> | ... in einzelnen Räumen | <input type="checkbox"/> |
| ... in der Mehrzahl der Räume | <input type="checkbox"/> | ... in keinen Räumen | <input type="checkbox"/> |
- B7 An unserer Schule verfügen wir über folgende alternative Sitz-, Haltungs- bzw. Lagerungsgelegenheiten (Mehrfachnennungen möglich):
- | | | | |
|-------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| Sitzbälle | <input type="checkbox"/> | Stehbretter | <input type="checkbox"/> |
| Sitzkissen/-keile | <input type="checkbox"/> | Reitsitzbänke | <input type="checkbox"/> |
| Sitzsäcke | <input type="checkbox"/> | Lagerungshilfen | <input type="checkbox"/> |
| Stehpulte | <input type="checkbox"/> | | |
| _____ | <input type="checkbox"/> | | |
| _____ | <input type="checkbox"/> | | |
- B8 Wir haben an unserer Schule zu nachfolgenden bewegungsspezifischen Themen bereits Projekte durchgeführt (z. B. „Unser Schulhof bekommt eine Bewegungsbaustelle“):
- B9 Bei nachfolgenden Projekten mit nicht-bewegungsspezifischen Themen (z. B. „Die Tiere Afrikas“) wurde der Bewegungsaspekt bei der Durchführung *gezielt* eingeplant (z. B. Tanzaufführung in Tierkostümen). Bitte nennen Sie das Thema und skizzieren Sie die Berücksichtigung des Bewegungsaspekts kurz anhand einiger Beispiele.

- B10 Steht den Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule eine „offene“ Turnhalle zur Verfügung?
(D. h. die Turnhalle ist generell in den Pausen für die Nutzung durch die SchülerInnen als Spiel- und Bewegungsraum geöffnet. Für Pausenaktivitäten geeignete Spiel- und Bewegungsmaterialien stehen zur Verfügung.)

Ja ☐ Nein ☐ Option wurde noch nicht in Betracht gezogen ☐

- B11 Finden an Ihrer Schule durch das Personal *angeleitete* Pausenaktivitäten statt?

Ja, als fest geplante Aktivität im Wochenverlauf ☐

Ja, als gelegentliches spontanes Angebot ☐

Nein ☐

- B12 Welche Bewegungsaktivitäten führen Sie an Ihrer Schule mit Eltern und Schülern gemeinsam durch?

Anhang C Auswertung der Bedingungsanalysen und erweiterte Stichprobenbeschreibung

Anhang C.1 Teil A/Angaben zur Schule

Tab. 8. Sozialstatistische Angaben der Schulen

	FSgE 1	FSgE 2	FSgE 3	FSgE 4
Ort	Meerane	Weißwasser	Meißen	Frankenberg
Regionalstelle	Zwickau	Bautzen	Dresden	Chemnitz
Standort	Kleinstadt	Kleinstadt	Kleinstadt	Kleinstadt
Anzahl Klassen/Schüler pro Schulstufe (N)	US: 2/15, MS: 3/17, OS: 2/12, WS: 2/14	US: 2/13, MS: 2/13, OS: 2/12, WS: 3/20	US: 2/13, MS: 2/14, OS: 4/37, WS 3/27	US: 1/7, MS: 1/7, OS: 2/13, WS: 2/15
Anzahl (N) und Geschlecht der Schüler	gesamt: 58, weiblich: 21, männlich: 37	gesamt: 58, weiblich: 18, männlich: 40	gesamt: 91, weiblich: 30, männlich: 61	gesamt: 42, weiblich: 14, männlich: 28
Anzahl (N) und Geschlecht der Lehrer	gesamt: 13, weiblich: 11, männlich: 2	gesamt: 14, weiblich: 13, männlich: 1	gesamt: 17, weiblich: 17, männlich: 0	gesamt: 7, weiblich: 6, männlich: 1
Anzahl (N) und Geschlecht der PU	gesamt: 9, weiblich: 8, männlich: 1	gesamt: 11, weiblich: 11, männlich: 0	gesamt: 14, weiblich: 14, männlich: 0	gesamt: 7, weiblich: 7, männlich: 0
Anzahl Zivildienstleistender / FSJler (N)	Ziv.: 2, FSJler: 0	Ziv.: 0, FSJler: 2	Ziv.: 2, FSJler: 0	Ziv.: 1, FSJler: 1

Anhang C.2 Teil B/Angaben zu Therapie- und Bewegungsangeboten in den Schulen

Tab. 9. Therapie- und Bewegungsangebote der Schulen³⁰

	FSgE 1	FSgE 2	FSgE 3	FSgE 4
B1: schulische Therapieangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Physiotherapie - Ergotherapie - Sprachtherapie 	<ul style="list-style-type: none"> - Physiotherapie - Ergotherapie - Logopädie 	<ul style="list-style-type: none"> - Physiotherapie - Ergotherapie - Logopädie - [Motopädie]³¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Physiotherapie - Ergotherapie - Sprachtherapie - Schwimmtherapie
B2: wöchentliche Bewegungs-/ Sportangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Schwimmen - Ballgruppe - (Roll-)Skitraining - Psychomotorik - Fußball - Rangeln/Raufen/Ringen 	<ul style="list-style-type: none"> - Reiten - Schwimmen - Fußball - Rhythmik - Tischtennis 	<ul style="list-style-type: none"> - Morgensport - Wahlfach „Spiel und Sport“ - Tanz- und Rhythmikgruppe - GTA Breakdance - GTA Fußball - GTA Freizeit-Sport-Gemeinschaft - Wassergewöhnung - [Sauna] - Aquagymnastik 	<ul style="list-style-type: none"> - [tgl. 30 min. Entspannungspause] - tgl. 30 min. Pausenangebot „Sport“ - AG „Allgemeine Sportgruppe“ - AG Trainingsgruppe „Sport“ - AG Musik/Tanz - AG „Zirkus“

³⁰ Die Formulierungen wurden im Original aus den Bedingungsanalysen übernommen.

³¹ Angaben in eckigen Klammern wurden unter diesem Item seitens der Schulleiter eingeordnet, lassen sich per Definition jedoch nicht oder nicht eindeutig dem benannten Item zuordnen. Im Falle der Motopädie und Schwimmtherapie ist ungeklärt, ob es sich um eine Therapiemaßnahme nach medizinischem Verständnis (Indikation, Rezeptbasis) oder ein therapieorientiertes Freizeitangebot handelt. Unten genannte GTA-Angebote sind nicht den Projektkategorien zugehörig. Teilweise werden Projekte als *bewegungsspezifisch* ausgewiesen, deren Bewegungsspezifität sich nicht aus der Thematik ableiten lässt. Ein „Pausenhof mit Verkehrsgarten“ ist nicht als schulexternes Bewegungsangebot zu bewerten. Das Winterlager der FSgE 4 ist nach hiesigem Verständnis keine außerschulische Veranstaltung, sondern wird von der Schule selbst, wenn auch nicht *in* der Schule, durchgeführt.

	FSgE 1	FSgE 2	FSgE 3	FSgE 4
B3: einmalige/ gelegentliche Veranstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schulsporttag - Badfeste (SH) - Erlebnisturnhalle - Spaßolympiade - Fitness/Morgenkreis 	<ul style="list-style-type: none"> - Sporttag (Wandern) - Schülerdisko (6x jährlich) 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulsporttag - Sportfest - Wanderwoche - Badminton-Turnier - Basketball-Turnier 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulsporttag - Fahrradfahrangebote im Schulverkehrsgarten - Ball-Wettkampfspiele außerhalb des Unterrichts - Trainingsangebote an den Outdoorfitnessgeräten
B4: außerschulische Veranstaltungen (gE/FS/int.)	<ul style="list-style-type: none"> - Bowling (gE) - Uni-hoc-Turnier (FS) - Regional-/Landesfinale Schwimmen (gE) - Sport-/Spielfest Chemnitz (FS) - Ball ü. Schnur/Mädchen (FSPgE) - Hallenfußballturnier (FS) - Sportfest Sportbund Zwickau (FS) - Skilager (int.) - Minigolf (gE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sportabzeichen - Tanzworkshop (int.) – 2x1 Woche - Schwimmausscheid (gE) - Wintersportfest (gE) - Reitturnier (int.) – mit Grundschule 	<ul style="list-style-type: none"> - Rolli-Cup (gE) - Sport-Spiel-Spaß (gE) - Orientierungslauf (gE) - Fußballturnier (int.) - Skilanglauf-Wettkampf (gE) - Schwimmwettkampf (gE) - Tanzausscheid (gE) - Miniparalympics (gE) - Waldlauf (gE) - Leichtathletikausscheid(gE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Leichtathletiksportfest (gE) - Langlaufskiwettkampf (gE) - [Winterlager Langlauf (gE)] - Schwimmwettkampf G-Schulen im Regierungsbezirk Chemnitz (gE) - Schwimmwettkampf mit 2 G-Schulen (gE) - Hallenfußballturnier (gE) - Uni-Hockey-Turnier (gE) - Fußballturniere (int.)
B5: externe unter./ außerunt. Bewegungsangebote/ -möglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsparcours Grundschule - [Pausenhof mit Verkehrsgarten] 	<ul style="list-style-type: none"> - Sportplatz/-halle des SV Grün-Weiß (für Fußball) - Schwimmhalle (für Schwimmunterricht) - Reiten (Reiterhof) 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwimmhalle für Schwimmunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Turnhalle der Bundeswehrekaserne (für AG Fußball) - Fitnessstudio

	FSgE 1	FSgE 2	FSgE 3	FSgE 4
B6: Vorhandensein alternativer Sitzgelegenheiten	- in Mehrzahl der Räume	- in Mehrzahl der Räume	- in einzelnen Räumen	- in allen Räumen
B7: Art der alternativen Sitzgelegenheiten	<ul style="list-style-type: none"> - Sitzbälle - Sitzkissen/-keile - Sitzsäcke - Stehpulte - Kniestühle - Stehbretter - Reitsitzbänke - Lagerungshilfen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sitzbälle - Sitzkissen/-keile - Sitzsäcke - Stehpulte - Stehbretter - Reitsitzbänke - Lagerungshilfen 	- Sitzbälle	<ul style="list-style-type: none"> - Sitzbälle - Sitzkissen/-keile - Sitzsäcke - Stehpulte - Stehbretter - Reitsitzbänke - Lagerungshilfen
B8: Projekte mit bewegungs-spezifischen Themen	- Erlebnisturnhalle	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegter und sicherer Schulhof - [Wir machen Musik] - Tanzworkshop - [Tanzkurs – GTA] 	- bislang keine Projekte	- bislang keine Projekte
B9: Projekte m. nicht-bewegungs-spezifischen Themen	- k. A.	<ul style="list-style-type: none"> - Schwarzes Theater - [Nordic Walking – GTA] 	<ul style="list-style-type: none"> - [Kunst – alle Schüler machen mit] - [Schule gestern und heute] - Verkehrserziehung - Gewaltprävention 	<ul style="list-style-type: none"> - Grünes Klassenzimmer - Wasser als Lebenselixier - Tierisch was los
B 10: Öffnung der TH	- nein	- nein	- nein	- ja
B 11: angeleitete Pausenaktivitäten	- als fest geplante Aktivität im Wochenverlauf	- als gelegentliches spontanes Angebot	- als fest geplante Aktivität im Wochenverlauf	- als fest geplante Aktivität im Wochenverlauf
B12: Bewegungsaktivitäten m. Eltern	<ul style="list-style-type: none"> - Spaßolympiade - Bowling-/Kegelnachmittage 	- Sporttag	<ul style="list-style-type: none"> - Tag der offenen Tür - klassenspezifische Aktivitäten 	- Einbindung der Eltern in Wettkämpfe

Anhang D Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Befragung von Lehrern und Pädagogischen Unterrichtshilfen

Anhang D.1 Item 1.3: Deskriptivstatistische Ergebnisse

Ich verfüge über einen pädagogischen Abschluss ...

... mit nachträglich erworbener förderpädagogischer Zusatzqualifikation für den FSPgE

... ohne förderpädagogische Qualifikation für den FSPgE

... mit förderpädagogischer Qualifikation für den FSPgE

Pädagogischer Abschluss

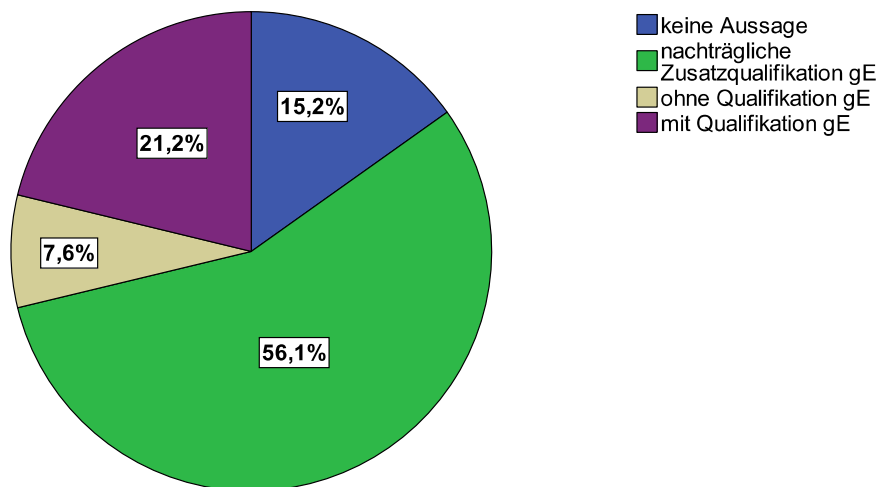


Abb. 8. Verteilung der Befragungsteilnehmer nach pädagogischem Abschluss (in %)

Anhang D.2 Item 2.1: Inferenzstatistische ErgebnisseTab. 10. *Testvariable (TV): Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, Gruppenvariable (GV): Schule*

	Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung
Chi-Quadrat	7,853
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,049

Gruppenvariable: Schule
Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 11. *Ränge für TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule*

	Schule	N	Mittlerer Rang
Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung	FSgE 2	13	37,08
	FSgE 3	24	30,04
	FSgE 4	13	28,92
	FSgE 1	16	39,50
	gesamt	66	

Tab. 12. *TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE 1/3)*

	Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung
Mann-Whitney-U	136,000
Wilcoxon-W	436,000
Z	-2,343
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,019

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 13. *Ränge für TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE1/3)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Pädagogischer Abschluss	FSgE 3	24	18,17	436,00
	FSgE 1	16	24,00	384,00
	gesamt	40		

Tab. 14. *TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE 1/4)*

	Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung
Mann-Whitney-U	72,000
Wilcoxon-W	163,000
Z	-2,341
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,019

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 15. *Ränge für TV: Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Wahrnehmung, GV: Schule (FSgE 1/4)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Pädagogischer Abschluss	FSgE 4	13	12,54	163,00
	FSgE 1	16	17,00	272,00
	gesamt	29		

Anhang D.3 Item 2.4: Inferenzstatistische Ergebnisse

Für die Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule sehe ich momentan an unserer Schule folgende Bedingungen als fördernd bzw. als „Hindernisse“...

Tab. 16. *TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule*

	fördernde räumlich-materielle Bedingungen
Chi-Quadrat	15,755
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,001

Gruppenvariable: Schule
Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 17. *Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule*

	Schule	N	Mittlerer Rang
fördernde räumlich-materielle Bedingungen	FSgE 2	13	33,85
	FSgE 3	24	38,50
	FSgE 4	13	18,62
	FSgE 1	16	37,81
	gesamt	66	

Tab. 18. *TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)*

	fördernde räumlich-materielle Bedingungen
Mann-Whitney-U	45,500
Wilcoxon-W	136,500
Z	-2,315
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,021

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 19. *Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
fördernde räuml.-mat. Bedingungen	FSgE 2	13	16,50	214,50
	FSgE 4	13	10,50	136,50
	gesamt	26		

Tab. 20. TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)

	fördernde räumlich-materielle Bedingungen
Mann-Whitney-U	62,000
Wilcoxon-W	153,000
Z	-3,559
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 21. Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
fördernde räuml.-mat. Bedingungen	FSgE 3	24	22,92	550,00
	FSgE 4	13	11,17	153,00
	gesamt	37		

Tab. 22. TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 1/4)

	fördernde räumlich-materielle Bedingungen
Mann-Whitney-U	43,500
Wilcoxon-W	134,500
Z	-3,078
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 23. Ränge für TV: fördernde räumlich-materielle Bedingungen, GV: Schule (FSgE 1/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
fördernde räuml.-mat. Bedingungen	FSgE 4	13	10,35	134,50
	FSgE 1	16	18,78	300,50
	gesamt	29		

Tab. 24. TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule

	personelle/personale Hindernisse
Chi-Quadrat	8,886
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,031

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 25. Ränge für TV: personelle/personale Hindernisse, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
personelle/personale Hindernisse	FSgE 2	13	26,00
	FSgE 3	24	37,00
	FSgE 4	13	28,54
	FSgE 1	16	38,38
	gesamt	66	

Tab. 26. TV: *personelle/personale Hindernisse*, GV: *Schule (FSgE 2/3)*

	personelle/personale Hindernisse
Mann-Whitney-U	104,000
Wilcoxon-W	195,000
Z	-2,319
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,020

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 27. Ränge für TV: *personelle/personale Hindernisse*, GV: *Schule (FSgE 2/3)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
personelle/personale Hindernisse	FSgE 2	13	15,00	195,000
	FSgE 3	24	21,17	508,00
	gesamt	37		

Tab. 28. TV: *personelle/personale Hindernisse*, GV: *Schule (FSgE 2/1)*

	personelle/personale Hindernisse
Mann-Whitney-U	65,000
Wilcoxon-W	156,000
Z	-2,436
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,015

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 29. Ränge für TV: *personelle/personale Hindernisse*, GV: *Schule (FSgE 2/1)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
personelle/personale Hindernisse	FSgE 2	13	12,00	156,000
	FSgE 1	16	17,44	279,000
	gesamt	29		

Anhang D.4 Item 2.6: Itemantworten/Kategorisierung

Welche spezifischen Voraussetzungen der Schüler müssen Ihrer Meinung nach im Besonderen in einem Konzept der bewegten Schule für die FSgE berücksichtigt werden?

Die vorliegenden Itemantworten³² verteilten sich wie folgt auf die drei gebildeten Antwortkategorien:

- schülerbezogene Voraussetzungen: n = 63
- nicht-schülerbezogene Voraussetzungen: n = 7
- keine: n = 3

Itemantworten zu den schülerbezogenen Voraussetzungen, z. B.:

- „Alter, Behinderungsart, Behinderungsgrad“ [60601]

³² Einzelne durch Stichprobenteilnehmer in der schriftlichen Befragung aufgeführte Itemantworten, die für Leser möglicherweise nicht oder schwer nachvollziehbare (fachliche) Abkürzungen o. Ä. enthielten, wurden im Sinne der Verständlichkeit entgegen ihrer ursprünglichen Form ausformuliert.

- „die Vielfältigkeit der geistigen und körperlichen Behinderungen und daraus resultierenden Möglichkeiten der Umsetzung b. d. Bewegung im Schulleben (...)“ [20203]
- „Unterschiedlichkeit im Personenkreis“ [20212]
- „extrem diff. Klassen (von Smb bis s. gute Motorik)“ [50508]
- „Vielseitigkeit u. Individualität der Behinderungen > extrem breit gefächertes Leistungs- u. Anspruchsniveau innerhalb einer Klasse“ [60609]
- „Altersstufe reicht von 6 bis 18/19 Jahre“ [10111]
- „Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen“ [10106]
- „schwieriges Verhalten, körperl. Behinderung, Störungen in der Motorik (grob/frein)“ [20217]
- „körperliche Behinderungen, mangelndes Aufgabenverständnis, Belastungsgrenzen“ [20216]
- „Kd. oft körperliche Einschränkungen, schlecht ausgebildete Fein- und Grobmotorik“ [20222]
- „mangelndes Ausleben der Bewegung in der Freizeit, dadurch fehlenden Kondition, sogar Muskulatur“ [20224]
- „Verhalten der Schüler oft sehr schwierig“ [20219]
- „Rollstuhlfahrer“ [10108]
- „körperliche Befindlichkeiten (Rollstuhlfahrer, Spastiker u. s. w.) Motivationsfähigkeit“ [50504]
- „Rücksicht auf unterschiedliches Arbeitstempo“ [10106]
- „spezifische Hilfsmittel“ [10107]
- „Konzept muss nach Behinderungsgrad der Schüler individuell ausgerichtet sein“ [60603]
- „vielfältiges Angebot für groß und klein“ [20205]
- „es sind weniger, dafür intensivere Angebote umsetzbar, weniger Materialien, klare Anweisungen“ [50515]
- „spezifische Fördermöglichkeiten und Therapieaufnahme, Einzelförderung und Förderung mit Einzelfall Helfern bei besonderen Behinderungen“ [50513]
- „Unterrichtsmittel müssen den verschiedenen Behinderungen der Schüler angepasst sein“ [60610]
- „Angebot für Mehrfachbehinderte“ [10103]
- „Möglichkeiten finden, jeden Schüler (gleich welcher körperlicher Voraussetzungen) in aktive Bewegungen einzubeziehen“ [60611]
- „der Förderplan ist für jeden Schüler speziell und somit können alle Schüler in das Konzept der bewegten Schule einbezogen werden“ [10110]
- „Einbeziehung aller Schüler in den bewegten Unterricht, jeder Schüler wird seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert und gefordert“ [10105]

Itemantworten zu nicht-schülerbezogenen Voraussetzungen:

- „räumliche Bedingungen sind nicht ausreichend“ [20209]
- „entsprechende räumliche Voraussetzungen“ [10108]
- „pädagogische Personal ist überaltert und nicht belastbar“ [20209]
- „technische Ausrüstung sollte umfangreich sein (CD-Player) [10104]“
- „wenig Kooperation der Eltern aus bildungsfernen Familien“ [20219]
- „Spielgeräte auf dem Pausenhof“ [50511]

- „kl. Gruppen: 4-8 Sch.“ [50508]

Itemantworten zu keinen spezifisch zu berücksichtigenden Voraussetzungen:

- „keine“ [20210]
- „keine, da Bewegung mit allen Schülern möglich ist – egal wie hoch der Behinderungsgrad ist“ [10101]
- „keine, alle Schüler werden in das bewegte Lernen einbezogen“ [10102]

Anhang D.5 Item 2.7: Itemantworten/Kategorisierung

Welche spezifischen schulischen Voraussetzungen (räumlich, personell, organisatorisch etc.) müssen Ihrer Meinung nach im Besonderen in einem Konzept der bewegten Schule für die FSgE berücksichtigt werden?

Die Einzelantworten für Item 2.7 wurden den nachfolgenden Antwortkategorien zugeordnet:

- räumlich-materielle Voraussetzungen: n = 45
- personelle Voraussetzungen: n = 31
- zeitlich-organisatorische Voraussetzungen: n = 10
- sonstige Voraussetzungen/Sonstiges: n = 10

Itemantworten zu räumlich-materiellen Voraussetzungen umfassten z. B.:

- „eigene Turnhalle, Schwimmhalle“ [10101]
- „pro Klassenzimmer ein Gruppenraum“ [20221]
- „verschiedene Bewegungsräume“ [60602]
- „genügend Räumlichkeiten“ [60601]
- „Auszeitraum“ [10112]
- „„Rückzugsräume“ müssten noch mehr geschaffen werden nach besonderer Belastung“ [50505]
- „rollstuhlgerecht“ [50502]
- „behindertengerechte Ausstattung“ [60612]
- „Fahrstuhl“ [10107]
- „es muss ein freier Raum vorhanden sein, der die Möglichkeit hergibt, sich frei zu bewegen, zu legen etc., also keine Tische, Stühle an Wand“ [50507]
- „große Klassenzimmer, Schwimmbecken, Schulhof“ [20218]
- „räumliches Umfeld der Schule (Sportplätze, Bewegungsmöglichkeiten)“ [20216]
- „große Räume, breite Türen, passende Sitz- und Stuhlgrößen, TH, Therapiebecken“ [10105]
- „große Klassenzimmer, Turnräume, Lehrschwimmbecken, Tanz- und Rhythmikraum wie bei uns sind gute Voraussetzungen und Sportplatz“ [20217]
- „evtl. Raum mit Psychomotorikmaterial (Kegel, Matten, Schaukeln), der jederzeit nutzbar ist und groß genug, um mit Rollis rein zu fahren“ [10111]
- „Räume sollten jederzeit zugänglich sein (nicht verschlossen)“ [10104]
- „Räume und Freiräume (v. a. im Pausenbereich) müssen den Schülern zur Verfügung stehen“ [60610]

- „freie Räume, die auch ungeplant genutzt werden können (für Entspannung, Massage, Bewegungsspiel, Einzelbetreuung)“ [50511]
- „reichhaltiges Bewegungsmaterial“ [10101]
- „mehr Bewegungsmaterialien für bewegten Unterricht > Rollbretter, Pezzibälle, Karusselle, Roller, Laufräder, Keile, Stehbretter, Stehpulte, schräg gestellte Schreibpulte, Sitzkissen“ [20210]
- „Sitzmöglichkeiten etc. (...)“ [20210]
- „großzügige Ausstattung mit entsprechenden Materialien, Sportartikeln“ [50510]
- „methodisch-didaktisches Material“ [60602]
- „es sollten Maßstäbe fixiert werden und auch finanziert werden können, z. B. heißt für mich Bewegte Schule auch bewegte Sitzmöbel, ansprechende, passende bzw. aktivierende Sitzmöbel“ [20224]

Itemantworten zu personellen Voraussetzungen, z. B.:

- „Personalschlüssel oft unzureichend“ [20219]
- „genügend Personal“ [20221]
- „guter Personalschlüssel“ [60612]
- „ausreichend Personal, um alle Fachräume etc. optimal nutzen zu können, inkl. Bewegungs- u. Therapiebad, Sporthalle, Außengeräte“ [20203]
- „personelle Situation lässt nicht immer die Möglichkeiten zu, das Konzept in vollem Umfang auszuschöpfen“ [50501]
- „mehr Personal zur Absicherung, besonders der Smfb.-Schüler“ [20222]
- „immer ungenügend Personal (da einzelne Schüler 1 zu 1 betreut werden müssen)“ [60608]
- „genügend Personal, um Schwermehrfachbehinderte zu heben, zu lagern, zusammen zu agieren“ [50511]
- „mehrere Aufsichtsführende und hilfeleistende Personen (PUH's, Zivi, Praktikanten)“ [50512]
- „zusätzliche personelle Hilfe durch FSJ, Zivi, Hilfskräfte, um individuelle Hilfe und Zuwendung für Schüler zu realisieren → muss nicht ganztätig sein, z. B. für Nachmittagsbetreuung“ [60609]
- „männliches Personal“ [10107]
- „zusätzliches männliches Personal“ [20216]
- „reger Austausch zwischen den pädagogischen Mitarbeitern, Bereitschaft zur Teamfähigkeit, fachliche Weiterentwicklung“ [10106]
- „die Bereitschaft der Kollegen ist Voraussetzung“ [10110]
- „Absprachen im Kollegenkreis damit Schüler außerhalb des Klassenverbandes nach Fähigkeiten, Leistungsbereitschaft, Angebote, Training möglich ist“ [20205]
- „gut ausgebildetes Personal“ [10105]
- „Lehrer, päd. Personal brauchen Auszeiten“ [20209]

Als zeitlich-organisatorische Voraussetzungen wurden benannt, z. B.:

- „genügend Zeit“ [60601]
- „nachmittags unterrichtsfreie Zeit, Angebote bündeln“ [20205]
- „Stundenplangestaltung“ [20216]

- „regelmäßiger Wechsel zwischen Bewegungs- und Ruhepausen“ [50502]
- „offene Unterrichtsformen ohne 45 min. Wechsel“ [50502]
- „unterrichtsbegleitende Formen sollten möglich sein“ [50504]

Als sonstige zu berücksichtigende schulische Voraussetzungen/Sonstiges wurden von den Befragten u. a. aufgeführt:

- „Elternarbeit – Anregungen, Ideen, Erfahrungen austauschen“ [20205]
- „gute Fortbildungen im regelmäßigen Rhythmus“ [50508]
- „Schulalltag ist oft sehr anstrengend (weniger ist oft mehr)“ [20209]
- „kleine Klassenstärke“ [20223]
- „Weiterbildungen sollten nicht privat bezahlt werden“ [20209]
- „Vermeiden von Unfällen“ [60605]
- „kleine Gruppen“ [50502]
- „vielfältige Möglichkeiten“ [50508]
- „einfache praktische Bewegungsangebote“ [50508]

Anhang D.6 Item 2.8: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse

Tab. 30. *Einschätzung der Umsetzung von (Teil-)Bereichen des Konzeptes (in %)*

	Der Einstieg in das Konzept war für mich am einfachsten bei:	Bevorzugt setze ich diese(n) Teilbereich(e) um:	Schwierigkeiten in der Umsetzung bereiten mir:
Bewegtes Lernen	65,2	50,0	3,0
Auflockerungsminuten	57,6	48,5	3,0
Entspannungsphasen	48,5	56,1	6,1
Dynamisches Sitzen	18,2	12,1	42,4
Indiv. Bewegungszeiten	27,3	40,9	16,7
Beweg. Projekte	34,8	33,3	10,6
Bewegte Pause	63,6	37,9	3,0
Bewegtes Schulleben	47,0	27,3	6,1

Tab. 31. *TV: Bevorzugt setze ich diesen Teilbereich um: bewegtes Lernen, GV: Tätigkeit als*

	Bevorzugt setze ich diesen Teilbereich um: bewegtes Lernen
Mann-Whitney-U	348,500
Wilcoxon-W	1051,500
Z	-2,593
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,010

Gruppenvariable: Tätigkeit als
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 32. Ränge für TV: Bevorzugt setze ich diesen Teilbereich um: bewegtes Lernen, GV: Tätigkeit als

	Tätigkeit als	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bevorzugt setze ich diesen Teilbereich um: bewegtes Lernen	PU	28	39,05	1093,50
	Lehrer	37	28,42	1051,50
	gesamt	65		

Anhang D.7 Item 2.9: Itemantworten/Kategorisierung

Wenn Sie unter 2.8 für Teilbereiche der bewegten Schule „Schwierigkeiten in der Umsetzung“ angekreuzt haben: Bitte formulieren Sie kurz unter Nennung des Teilbereichs, welche Schwierigkeiten Ihnen die Umsetzung bereitet hat.

Für das Item 2.9 wurden insgesamt 37 Einzelantworten registriert, deren Verteilung auf die sechs Antwortkategorien sich wie folgt darstellt:

- Teilbereich „dynamisches Sitzen“: n = 16
- übergreifende Nennungen/ohne spezifische Zuordnung: n = 10
- Teilbereich „bewegungsorientierte Projekte“: n = 4
- Teilbereich „individuelle Bewegungszeit“: n = 3
- Bereich „bewegtes Schulleben“: n = 3
- Bereich „bewegte Pause“: n = 1

Itemantworten zu den Schwierigkeiten bei der Umsetzung des *dynamischen Sitzens*, z. B.:

- „keine alternativen Sitzgelegenheiten vorhanden“ [10108]
- „Schulmöbel sind oft nicht den ind. Anforderungen der Schüler angepasst (Stühle)“ [20222]
- „Materialien nicht für alle vorhanden – alternative Sitzgelegenheiten fehlen (Dyn. Sitzen)“ [20207]
- „Behinderung der Schüler eingeschränkte Möglichkeiten > dyn. Sitzen“ [60603]
- „dynam. Sitzen bzw. Ändern der Möglichkeiten betrifft d. geist. Entwicklungsstand u. d. Möglichkeit des alleinigen Sitzens, z. T. Schüler ändern selbst Sitzposition – Sitzball nicht so ideal“ [20203]
- „dynam. Sitzen: Schüler haben nicht die körperl. Voraussetzung, um im Sitzen auf Pezziball am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen“ [20204]
- „alternative Sitzgelegenheiten bzw. Wechsel im Unterricht mit großer Unruhe verbunden, Schüler konzentrieren sich dann auf den eigentlichen Unterricht nicht mehr“ [20205]
- „Dyn. Sitzen: Höhenunterschied versch. Sitzgelegenheiten, Unfallgefahr, Anschaffung“ [50511]
- „D. S.: körperbeh. Sch. im Rollstuhl, dyn. S. verursacht Fehlverhalten“ [50508]

Itemantworten in der Antwortkategorie *übergreifende Nennungen/ohne spezifische Zuordnung* enthielten keine explizite Erwähnung des (Teil-)Bereiches, auf den sich die Aussage bezieht. Auch wenn die Inhalte einiger Aussagen tendenzielle Orientierungen zu (Teil-)Bereichen aufzeigen, so lässt sich dies nicht anhand des Antwortverhaltens unter Item 2.8 absichern, da die Befragungsteilnehmer hier in der Regel

Schwierigkeiten für mehrere (Teil-)Bereiche ankreuzten. Als Schwierigkeiten bei der Umsetzung nicht eindeutig zuzuordnender (Teil-)Bereiche wurden benannt:

- „Übungsauswahl (Grad der Behinderung), Personal f. Hilfestellung bei Übungen“ [50511]
- „Einordnung in den Unterrichtsablauf“ [20201]
- „viele versch. Möglichkeiten, bei denen Auswahl für jeden Schüler schwerfällt“ [60612]
- „Bewegungszeiten: Stundenplan (mit 2 Pausen fehlen)“ [20220]
- „Störungen im Unterrichtsablauf, keine Erfahrungen“ [20218]
- „Störungen für andere Mitschüler“ [20217]
- „weil jedes Jahr andere Schüler benötige ich viel Vorbereitungszeit – oft muss Vieles verändert werden, Zusammenarbeit mit PU könnte besser sein, Zusammenarbeit mit Eltern ist oft erschwert oder gar nicht“ [20209]
- „in der Unterrichtsstunde nicht möglich > nicht in der Lage, Behinderung, personelle Aufsichtspflicht!“ [60601]
- „gemeinsame Bewegungszeiten günstiger zu verwirklichen, Bewegung einzelner Schüler stört die Konzentration der anderen, zusätzliches Personal erforderlich für Bewegungszeiten außerhalb des Klassenraums (Sicherheit, Aussichtspflicht)“ [20216]
- „Aufsichtspflicht u. schnelle Bewegungen sowie weite Unterrichtsgänge, da bei mir eine Behinderung vorliegt“ [50513]

Itemantworten zu den Schwierigkeiten bei der Umsetzung von *bewegungsorientierten Projekten*:

- „mir fehlen Ideen für Umsetzung“ [60609]
- „Bewegungsmomente dem jeweiligen Projektthema anzugliedern“ [20202]
- „Unsicherheit teilweise bei Absprache“ [50511]
- „Unterricht findet eher projektorientiert und fächerübergreifend statt, nicht als Projekt“ [50512]

Itemantworten zu den Schwierigkeiten bei der Umsetzung der *individuellen Bewegungszeit*:

- „ind. Bewegungszeiten > die Schüler in der Unterstufe sind dazu noch nicht in der Lage (es muss immer auch der individuelle Behinderungsgrad gesehen werden)“ [60602]
- „In. BZ: mitunter nicht genügend Personal zur Umsetzung“ [50508].
- „ind. Bewegungszeiten: ich bin immer in Bewegung. Kann mich selbst schwer entspannen und ruhig sitzen.“ [20202]

Nennungen in übergreifender bzw. nicht eindeutig diesem Teilbereich zugeordneter Form, für die jedoch die Annahme eines Bezuges zur individuellen Bewegungszeit nahe liegt, umfassten:

- „gemeinsame Bewegungszeiten günstiger zu verwirklichen, Bewegung einzelner Schüler stört die Konzentration der anderen; zusätzliches Personal erforderlich für Bewegungszeiten außerhalb des Klassenraums (Sicherheit, Aussichtspflicht)“ [20216]
- „Störungen für andere Mitschüler“ [20217]
- „in der Unterrichtsstunde nicht möglich > nicht in der Lage, Behinderung, personelle Aufsichtspflicht!“ [60601]

- „Störungen im Unterrichtslauf, keine Erfahrungen“ [20218].

Itemantworten zu den Schwierigkeiten bei der Umsetzung des *bewegten Schullebens*:

- „Organisation des Schullebens“ [20224]
- „Bewegtes Schulleben > zu wenig Zeit“ [10111]
- „Bewe. Schulleben: bei Spiel- und Sportfesten gelingt ideenreiche u. doch bedürfnisorientierte Umsetzung selten; bei Wandertagen o. Klassenfahrten Unfallgefahr, da Kd. häufig ungeeignete Kleidung und Schuhwerk tragen, Elternmitarbeit – geringe Anteilnahme“ [50511]

Itemantworten zu den Schwierigkeiten bei der Umsetzung der *bewegten Pause*:

- „bewegte Pause: Pausen sind bewegt in unserer Schule“ [20224]

Anhang D.8 Item 2.10: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse

Welche Formen von Auflockerungsminuten haben sich bei der Arbeit mit Ihren Schülern bewährt oder nicht bewährt (bzw. haben Sie noch nicht ausprobiert)?

Tab. 33. *Einschätzung des Teilbereiches Auflockerungsminuten (in %)*

	bewährt	nicht bewährt	noch nicht ausprobiert	k. A.
Bewegungsgeschichten	66,7	6,1	19,7	7,6
Bewegungslieder	89,4	3,0	4,5	3,0
Bewegungsspiele	95,5	0,0	0,0	4,5
Fingerspiele	65,2	9,1	12,1	13,6
Fußgymnastik	47,0	6,1	34,8	12,1
Gesichtsgymnastik	22,7	6,1	59,1	12,1
Kleine Kunststücke	27,3	6,1	53,0	13,6
Gehirngymnastik	37,9	3,0	42,4	16,7
Gymnastik mit Gegenständen	66,7	3,0	19,7	10,6
Rhythmusübungen	87,9	0,0	0,0	12,1
Tanzspiele	81,8	1,5	10,6	6,1
Darstellendes Spiel	59,1	7,6	22,7	10,6

Tab. 34. *TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule*

	Bewertung der Gesichtsgymnastik
Chi-Quadrat	10,461
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,015

Gruppenvariable: Schule
Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 35. Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Einschätzung der Gesichtsgymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	20,50
	FSgE 3	24	34,25
	FSgE 4	13	38,04
	FSgE 1	16	39,25
	gesamt	66	

Tab. 36. TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Bewertung der Gesichtsgymnastik
Mann-Whitney-U	44,000
Wilcoxon-W	135,000
Z	-2,929
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,003

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 37. Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Einschätzung der Gesichtsgymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	10,38	135,00
	FSgE 1	16	18,75	300
	gesamt	29		

Tab. 38. TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Bewertung der Gesichtsgymnastik
Mann-Whitney-U	37,500
Wilcoxon-W	128,500
Z	-2,584
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,010

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 39. Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Einschätzung der Gesichtsgymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	9,88	128,50
	FSgE 4	13	17,12	222,50
	gesamt	26		

Tab. 40. TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Bewertung der Gesichtsgymnastik
Mann-Whitney-U	94,000
Wilcoxon-W	185,000
Z	-2,128
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,033

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 41. Ränge für TV: Einschätzung der Gesichtsgymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Einschätzung der Gesichtsgymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	14,23	185,00
	FSgE 3	24	21,58	518,00
	gesamt	37		

Tab. 42. TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule

	Bewertung der Gehirngymnastik
Chi-Quadrat	10,468
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,015

Gruppenvariable: Schule
Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 43. Ränge für TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Einschätzung der Gehirngymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	21,46
	FSgE 3	24	32,38
	FSgE 4	13	43,15
	FSgE 1	16	37,13
	gesamt	66	

Tab. 44. TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Bewertung der Gehirngymnastik
Mann-Whitney-U	36,000
Wilcoxon-W	127,000
Z	-2,676
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,007

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 45. Ränge für TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Einschätzung der Gehirngymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	9,77	127,00
	FSgE 4	13	17,23	224,00
	gesamt	26		

Tab. 46. TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Bewertung der Gehirngymnastik
Mann-Whitney-U	53,500
Wilcoxon-W	144,500
Z	-2,387
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,017

Gruppenvariable: Schule
Mann-Whitney-U-Test

Tab. 47. Ränge für TV: Einschätzung der Gehirngymnastik als „nicht bewährt“, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Einschätzung der Gehirngymnastik („nicht bewährt“)	FSgE 2	13	11,12	144,50
	FSgE 1	13	18,16	290,50
	gesamt	26		

Anhang D.9 Item 2.11: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse

Warum haben sich die von Ihnen angekreuzten Formen der Auflockerung nicht bewährt?

Nicht alle der unter Item 2.11 aufgeführten Antworten nehmen direkten Bezug auf eine der unter Item 2.10 genannten Auflockerungsformen bzw. wurden von den Befragungsteilnehmern z. T. mehrere Formen der Auflockerung als „nicht bewährt“ angekreuzt. Ferner trafen auch Befragte Aussagen, die keine der Formen als „nicht bewährt“ angekreuzt hatten. Aus diesem Grund wird hinter den jeweiligen „uneindeutigen“ Itemantworten in Klammern ein Verweis auf das Antwortverhalten eingefügt.

Itemantworten zur Antwortkategorie „Form(en) entspricht nicht individuellen Fähigkeiten/Fertigkeiten der Schüler“ (n = 10):

- „Bewegungsgeschichten können von Schülern meiner Klasse noch nicht richtig erfasst u. nachgespielt werden“ [10105]
- „Natürlich muss auch hier die individuelle Voraussetzung des Kindes beachtet werden!“ [10106] (nicht bewährt: keine Nennung)
- „Konzentration auf mehrere Dinge gleichzeitig fällt dem geistig Behinderten schwer“ [20204] (nicht bewährt: Kleine Kunststücke, Gymnastik mit Gegenständen)
- „Kognitive Fähigkeiten eines geist. B. Schülers sind sehr unterschiedlich, Schüler müssen bildhaft anschaulich unterrichtet werden. Sie benötigen beim darstellenden Spiel Anregungen. Phantasievolles Arbeiten ist kaum möglich.“ [20215] (nicht bewährt: Darstellendes Spiel, Bewegungsgeschichten)
- „Kognitive Voraussetzungen schwierig u. zu wenig körperlich-motorischer Einsatz d. h. zu wenig Auflockerung!“ [20220] (nicht bewährt: Gehirngymnastik)
- „Motorik der Füße oft nicht gut ausgebildet“ [20222] (nicht bewährt: Fußgymnastik)
- „kann von den Schülern kognitiv meist nicht umgesetzt werden“ [60602] (nicht bewährt: Darstellendes Spiel)
- „fällt unseren Schülern sehr schwer“ [60612] (nicht bewährt: Darstellendes Spiel)
- „fehlende Auffassung d. Inhalts, wenn nur ein Kanal (Ohr) genutzt wird“ [50508] (nicht bewährt: Bewegungsgeschichten)
- „oftmals zu komplexe, zahlreich aufeinanderfolgende Handlungsabläufe, komplizierte und wenig verständliche Denk- und Handlungsmuster f. die Schüler“ [50512] (nicht bewährt: Darstellendes Spiel, Kleine Kunststücke)

Itemantworten zur Antwortkategorie „Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler“ (n = 8):

- „Bewegungsspiele u. Fingerspiele lehnen die Schüler ab (lauter Jungs), ist ihnen zu albern“ [10104]
- „weil die größeren Schüler sich albern vorkommen“ [20206] (nicht bewährt: keine Nennung)
- „Fingerspiele: Werkstufenschüler (Kl. 9-12)“ [20207]
- „Die Unterstufe (momentan U1) möchte am liebsten Bewegungslieder und Tänze“ [20211] (nicht bewährt: Fußgymnastik, Gesichtsgymnastik, Kleine Kunststücke, Gehirngymnastik, Darstellendes Spiel)
- „Schülern im Alter zwischen 15-17 waren Geschichten und Fingerspiele zu kinderhaft“ [20216]
- „Gesichtsgymnastik: Kd. kommen sich albern vor und machen nicht mit“ [20222]
- „Schüler befinden sich in der Adoleszenzphase – lehnen Lieder im Klassenverband (Schulverband ist dies anders) ab“ [20224] (nicht bewährt: Bewegungslieder, Fingerspiele, Tanzspiele)
- „Tanz als AG ja, Klassenverband nein“ [20224]

Itemantworten zur Antwortkategorie „zeitlich-organisatorische Aspekte“ (n = 8):

- „ist zu aufwendig“ [60602] (nicht bewährt: Darstellendes Spiel)
- „an Auflockerung sollen wenn möglich alle Schüler teilnehmen können“ [60603] (nicht bewährt: Fingerspiele, Fußgymnastik, Gesichtsgymnastik, Kleine Kunststücke, Gymnastik mit Gegenständen)
- „ungünstig aufgrund der Klassensituation“ [50514] (nicht bewährt: Fingerspiele, Fußgymnastik)
- „Zeitspanne für Auflockerungsminuten zu kurz“ [60612] (nicht bewährt: Darstellendes Spiel)
- „Formen der Auflockerung müssen individuell ausgewählt werden und schnell einsetzbar sein“ [60603] (nicht bewährt: Fingerspiele, Fußgymnastik, Gesichtsgymnastik, Kleine Kunststücke, Gymnastik mit Gegenständen)
- „Rituale sind notwendig“ [20224] (nicht bewährt: Bewegungslieder, Fingerspiele, Tanzspiele)
- „Zeitmangel“ [60605] (nicht bewährt: keine Nennung)
- „war mir nicht wichtig“ [20209] (nicht bewährt: keine Nennung)

Tab. 48. TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule

	Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler
Chi-Quadrat	8,668
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,034

Gruppenvariable: Schule
Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 49. Ränge für TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler	FSgE 2	13	32,54
	FSgE 3	24	38,25
	FSgE 4	13	30,00
	FSgE 1	16	30,00
	gesamt	66	

Tab. 50. *TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule (FSgE 3/1)*

	Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler
Mann-Whitney-U	144,000
Wilcoxon-W	280,000
Z	-2,142
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,032

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 51. *Ränge für TV: Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler, GV: Schule (FSgE 3/1)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Form(en) der Auflockerung entsprechen nicht dem Alter/Geschlecht/Interessen der Schüler	FSgE 3	24	22,50	540,00
	FSgE 1	16	17,50	280,00
	gesamt	40		

Tab. 52. *TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule*

	zeitlich-organisatorische Aspekte
Chi-Quadrat	9,408
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,024

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 53. *Ränge für TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule*

	Schule	N	Mittlerer Rang
zeitlich-organisatorische Aspekte	FSgE 2	13	30,50
	FSgE 3	24	31,88
	FSgE 4	13	40,65
	FSgE 1	16	32,56
	gesamt	66	

Tab. 54. *TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 2/4)*

	zeitlich-organisatorische Aspekte
Mann-Whitney-U	58,500
Wilcoxon-W	149,500
Z	-2,132
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,033

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 55. Ränge für TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
zeitlich-organisatorische Aspekte	FSgE 2	13	11,50	149,50
	FSgE 4	13	15,50	201,50
	gesamt	26		

Tab. 56. TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 3/4)

	zeitlich-organisatorische Aspekte
Mann-Whitney-U	114,500
Wilcoxon-W	414,500
Z	-2,229
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,026

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 57. Ränge für TV: zeitlich-organisatorische Aspekte, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
zeitlich-organisatorische Aspekte	FSgE 3	24	17,27	414,50
	FSgE 4	13	22,19	288,50
	gesamt	37		

Anhang D.10 Item 2.12: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse

Welche der alternativen Sitzgelegenheiten oder Möglichkeiten für Haltungsänderungen halten Sie für Ihre Schüler im Unterricht für generell geeignet, in Abhängigkeit von den persönlichen Voraussetzungen nur für einen Teil der Schüler geeignet bzw. generell ungeeignet?

Tab. 58. Einschätzung der Eignung alternativer Sitzgelegenheiten/-haltungen (in %)

	generell geeignet	für einen Teil der Schüler geeignet	generell ungeeignet	k. A.
Sitzbälle	7,6	77,3	9,1	6,1
Sitzkissen	37,9	59,1	1,5	1,5
Sitzpositionsänderungen (Stuhl)	63,6	36,4	0,0	0,0
Stehen	39,4	54,5	4,5	1,5
Sitzen (Fußboden)	42,4	54,5	3,0	0,0
Liegen (Fußboden)	39,4	48,5	6,1	6,1

Tab. 59. TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule

	Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)
Chi-Quadrat	9,853
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,020

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 60. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)	FSgE 2	13	32,85
	FSgE 3	24	27,29
	FSgE 4	13	41,58
	FSgE 1	16	36,78
	gesamt	66	

Tab. 61. TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)
Mann-Whitney-U	60,000
Wilcoxon-W	151,000
Z	-2,004
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,045
Gruppenvariable: Schule	
Mann-Whitney-U-Test	

Tab. 62. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)	FSgE 2	13	11,62	151,00
	FSgE 4	13	15,38	200,00
	gesamt	26		

Tab. 63. TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)
Mann-Whitney-U	93,000
Wilcoxon-W	393,000
Z	-2,358
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,018
Gruppenvariable: Schule	
Mann-Whitney-U-Test	

Tab. 64. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)	FSgE 3	24	16,38	393,00
	FSgE 4	13	23,85	310,00
	gesamt	37		

Tab. 65. TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/1)

	Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)
Mann-Whitney-U	136,000
Wilcoxon-W	436,000
Z	-1,968
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,049

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 66. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Sitzbällen als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Sitzbällen („generell ungeeignet“)	FSgE 3	24	18,70	436,00
	FSgE 1	16	24,00	384
	gesamt	40		

Tab. 67. TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule

	Eignung des Stehens („generell ungeeignet“)
Chi-Quadrat	8,707
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,033

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 68. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Eignung des Stehens („generell ungeeignet“)	FSgE 2	13	32,54
	FSgE 3	24	26,94
	FSgE 4	13	43,73
	FSgE 1	16	35,81
	gesamt	66	

Tab. 69. TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Eignung des Stehens („generell ungeeignet“)
Mann-Whitney-U	79,000
Wilcoxon-W	379,000
Z	-2,729
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,006

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 70. *Ränge für TV: Einschätzung der Eignung des Stehens als „generell ungeeignet“, GV: Schule (FSgE 3/4)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung des Stehens („generell ungeeignet“)	FSgE 3	24	15,79	379,00
	FSgE 4	13	24,92	324,00
	gesamt	37		

Anhang D.11 Item 2.13: Itemantworten/Antwortkategorien

Warum halten Sie die von Ihnen angekreuzten Formen für ungeeignet?

Itemantworten der Befragungsteilnehmer verteilen sich auf u. g. drei Antwortkategorien. Zu diesem Item getroffene Aussagen enthalten nicht alle einen (eindeutigen) Bezug zu einer der benannten Formen alternativer Sitzgelegenheiten oder Möglichkeiten für Haltungsänderungen. Zur Orientierung wird deshalb an diesen Stellen in Klammern vermerkt, welche Formen die Befragten als „generell ungeeignet“ oder „für einen Teil der Schüler ungeeignet“ angekreuzt bzw. keine Aussage getroffen hatten.

Itemantworten zu geistig-körperlicher Voraussetzungen der Schüler (n = 6):

- „geistiger Entwicklungsstand lässt teilw./einige Sitzmöglichkeiten nicht zu (Liegen auf dem Boden zu Entspannung ja)“ [20203] (keine Aussage: Sitzbälle, Liegen auf dem Fußboden; für einen Teil der Schüler geeignet: Stehen, Sitzen auf dem Fußboden)
- „Schüler können sich nicht auf den Unterricht konzentrieren“ [20211] (generell ungeeignet: Sitzbälle, Liegen auf Fußboden)
- „Sitzbälle – Koordinationsschwierigkeiten“ [60602]
- „Schülern ist diese Haltung ungewohnt und unangenehm, da kraftintensiv > Aufmerksamkeit für den Unterricht geht verloren; in unteren Klassen vielleicht eher geeignet“ [60609] (generell ungeeignet: Liegen auf dem Fußboden; für einen Teil der Schüler ungeeignet: Sitzbälle, Sitzkissen)
- „Schwierigkeiten mit Umgang“ [50504] (generell ungeeignet: Sitzbälle; für einen Teil der Schüler ungeeignet: Sitzkissen)
- „Sitzbälle sind für geistige behinderte Schüler beim kognitiven Lernen eher eine Überforderung, da sie eher abgelenkt werden“ [50515]

Itemantworten zu Schwierigkeiten im Verhalten (n = 5):

- „Sitzbälle > bei sehr bewegungsfreudigen, aufgeweckten Kindern oft sehr quirlig, wird zu aufgeregt und Unfallgefahr“ [20213]
- „Sitzbälle – es kommt zu viel Unruhe auf“ [60602]
- „Sitzball sorgt für Unruhe“ [60603]
- „Schwierigkeiten mit Umgang“ [50504] (generell ungeeignet: Sitzbälle)
- „Unruhe“ [20221] (keine Aussage: Sitzbälle; für einen Teil der Schüler geeignet: Sitzkissen)

Itemantworten zu räumlich-organisatorische Schwierigkeiten (n = 3):

- „Platzmangel im Klassenzimmer“ [20222] (generell ungeeignet: Sitzen (Fußboden), Liegen (Fußboden); für einen Teil der Schüler ungeeignet: Stehen, Sitzpositionsänderungen (Stuhl), Sitzkissen, Sitzbälle)
- „Liegen – zu aufwendig (Fußboden zu kalt, Matten müssen erst geholt werden)“ [60602] (generell ungeeignet: Sitzbälle; für einen Teil der Schüler ungeeignet: Sitzkissen, Sitzpositionsänderung (Stuhl); keine Aussage: Liegen auf dem Fußboden)
- „Fußboden zu kalt, ist auch zu aufwendig, da geeignete Unterlagen immer erst besorgt werden müssen“ [60601] (keine Aussage: Liegen auf dem Fußboden; für einen Teil der Schüler geeignet: alle anderen Variablen)

Anhang D.12 Item 2.14: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse

Über welche Maßnahmen und Materialien ermöglichen Sie Sitz- bzw. Haltungsänderungen bei... Rollstuhlfahrern / Schwerstmehrfachbehinderten?

Für getroffene Aussagen wurde eine Zuordnung zu nachfolgenden Antwortkategorien vorgenommen. Es erfolgt eine weitere Unterteilung nach Materialformen bzw. Arten von Sitzgelegenheiten sowie eine exemplarische Auswahl von Aussagen auf Grundlage mehrfacher gleicher oder vergleichbarer Nennungen; im Fall der (Bewegungs-)Maßnahmen z. T. auch „spezieller“ Nennungen.

Itemantworten zu/r (Nutzung von) Materialien/Sitzgelegenheiten (n = 99), z. B.:

- Lagerungshilfen (z. B. „Keilkissen“ [10101], „Keile“ [10103], „Lagerungsrollen“ [10102], „Lagerungsmatten“ [20222], „versch. Lagerungshilfen“ [20223])
- Therapiestühle und spezifische Steh-/Liegevorrichtungen (z. B. „Stehbrett“ [60603], „Stehstände“ [50514], „Stehtische“ [50202], „Therapieliege“ [50512], „Therapiebett“ [20221], „Spezialstühle“ [20219])
- Rollstühle (z. B. „verstellbare Rollstühle“ [50502], „Zimmerrollstuhl“ [50504]).
- (alternative) Sitzgelegenheiten (z. B. „Sitzsack“ [50506], „Sitzbälle“ [10107], „Sofa“ [50504], „Wasserbett“ [20213], „Hocker (ohne Lehne)“ [50512], „Fußboden“ [10106], „Sitzschale“ [10105], „Schaukel“ [10106], „Hängematten“ [20205])

Itemantworten zur Anwendung anderweitiger (Bewegungs-)Maßnahmen (n = 35), z. B.:

- „Bewegung im Wasser“ [50515]
- „Schwimmbecken“ [20218]
- „Lehrschwimmbecken nutzen und Therapien“ [20220]
- „Therapiebad“ [50514]
- „Snoezelenraum“ [20223]
- „E.-Angebote im Snoezelenraum nutzen“ [20220]
- „Motorik-/Laufübungen“ [60612]
- „Bew. am Boden (Liegen, Hocken, Sitzen)“ [50508]
- „Krabbeln“ [10111]

- „Rücken-/Seit-/Bauchlage“ [10111]
- „Anbahnen des selbstständigen Handlings bei einigen Schülern, auch Wechsel von Fahren, zu Schieben bzw. alleinigem Gehen“ [20210]
- „Lagepositionsveränderung verbessert (Snoezelenraum, Wechsel von Klassenzimmern, Schwimm- und Sport-/Umkleidestätten, somatische Anwendung)“ [20210]

Tab. 71. TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule

	(Bewegungs-)Maßnahmen
Chi-Quadrat	10,464
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,015

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 72. Ränge für TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
(Bewegungs-) Maßnahmen	FSgE 2	13	24,04
	FSgE 3	24	40,75
	FSgE 4	13	29,12
	FSgE 1	16	33,88
	gesamt	66	

Tab. 73. TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 2/3)

	(Bewegungs-)Maßnahmen
Mann-Whitney-U	77,000
Wilcoxon-W	168,000
Z	-2,954
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,003

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 74. Ränge für TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
(Bewegungs-) Maßnahmen	FSgE 2	13	12,92	168,00
	FSgE 3	24	22,29	535,00
	gesamt	37		

Tab. 75. TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 3/4)

	(Bewegungs-)Maßnahmen
Mann-Whitney-U	101,000
Wilcoxon-W	192,000
Z	-2,026
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,043

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 76. Ränge für TV: (Bewegungs-)Maßnahmen, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
(Bewegungs-) Maßnahmen	FSgE 3	24	21,29	511,00
	FSgE 4	13	14,77	192,00
	gesamt	37		

Anhang D.13 Item 2.15: Deskriptiv- und inferenzstatistische Ergebnisse

Welche Formen der Entspannung haben sich für Ihre Schüler bewährt oder nicht bewährt (bzw. haben Sie noch nicht ausprobiert)?

Tab. 77. Einschätzung der Formen der Entspannung (in %)

	bewährt	nicht bewährt	noch nicht ausprobiert	k. A.
Kennlern- und Kontaktspiele	89,4	0,0	9,1	1,5
Entspannende Spiele	93,9	0,0	4,5	1,5
Stilleübungen	87,9	0,0	7,6	4,5
Atemübungen	62,1	4,5	30,3	3,0
Progressive Muskelentspannung	31,8	7,6	51,5	9,1
Massageformen	87,9	3,0	6,1	3,0
Entspannungsgeschichten	87,9	0,0	7,6	4,5
Yoga	22,7	1,5	69,7	6,1

Tab. 78. TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule

	Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen
Chi-Quadrat	10,536
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,015

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 79. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen	FSgE 2	13	38,50
	FSgE 3	24	31,00
	FSgE 4	13	38,50
	FSgE 1	16	29,13
	gesamt	66	

Tab. 80. TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen
Mann-Whitney-U	120,000
Wilcoxon-W	420,000
Z	-2,422
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,015

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 81. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen	FSgE 2	13	21,77	283,00
	FSgE 3	24	17,50	420,00
	gesamt	37		

Tab. 82. TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen
Mann-Whitney-U	75,000
Wilcoxon-W	211,000
Z	-2,124
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,034

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 83. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen	FSgE 2	13	17,23	224,00
	FSgE 1	16	13,19	211,00
	gesamt	29		

Tab. 84. TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen
Mann-Whitney-U	120,000
Wilcoxon-W	420,000
Z	-2,422
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,015

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 85. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen	FSgE 3	24	17,50	420,00
	FSgE 4	13	21,77	283,00
	gesamt	37		

Tab. 86. TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 4/1)

	Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen
Mann-Whitney-U	75,000
Wilcoxon-W	211,000
Z	-2,124
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,034

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 87. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen, GV: Schule (FSgE 4/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Kennlern- und Kontaktspielen	FSgE 4	13	17,23	224,00
	FSgE 1	16	13,19	211,00
	gesamt	29		

Tab. 88. TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule

	Eignung von Atemübungen
Chi-Quadrat	10,695
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,013

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 89. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Eignung von Atemübungen	FSgE 2	13	21,35
	FSgE 3	24	34,60
	FSgE 4	13	34,23
	FSgE 1	16	41,13
	gesamt	66	

Tab. 90. TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Eignung von Atemübungen
Mann-Whitney-U	90,000
Wilcoxon-W	181,000
Z	-2,700
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,007

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 91. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Atemübungen	FSgE 2	13	13,92	181,00
	FSgE 3	24	21,75	522,00
	gesamt	37		

Tab. 92. TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Eignung von Atemübungen
Mann-Whitney-U	54,500
Wilcoxon-W	145,500
Z	-1,981
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,048

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 93. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Atemübungen	FSgE 2	13	11,19	145,50
	FSgE 4	13	15,81	205,50
	gesamt	26		

Tab. 94. TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Eignung von Atemübungen
Mann-Whitney-U	42,000
Wilcoxon-W	133,000
Z	-3,253
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 95. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Atemübungen, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Atemübungen	FSgE 2	13	10,23	133,00
	FSgE 1	16	18,88	302,00
	gesamt	29		

Tab. 96. TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule

	Eignung Progressiver Muskelentspannung
Chi-Quadrat	8,067
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,045

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 97. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Eignung Progressiver Muskelentspannung	FSgE 2	13	24,46
	FSgE 3	24	31,83
	FSgE 4	13	43,46
	FSgE 1	16	35,25
	gesamt	66	

Tab. 98. TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Eignung Progressiver Muskelentspannung
Mann-Whitney-U	100,500
Wilcoxon-W	400,500
Z	-2,001
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,045

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 99. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung Progr. Muskel- entspannung	FSgE 3	24	16,69	400,50
	FSgE 4	13	23,27	302,50
	gesamt	37		

Tab. 100. TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Eignung Progressiver Muskelentspannung
Mann-Whitney-U	37,000
Wilcoxon-W	128,000
Z	-2,718
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,007

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 101. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung Progressiver Muskelentspannung, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung Progr. Muskel- entspannung	FSgE 2	13	9,85	128,00
	FSgE 4	13	17,15	223,00
	gesamt	26		

Tab. 102. TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule

	Eignung von Yoga
Chi-Quadrat	11,266
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,010

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 103. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Eignung von Yoga	FSgE 2	13	23,38
	FSgE 3	24	38,19
	FSgE 4	13	28,23
	FSgE 1	16	38,97
	gesamt	66	

Tab. 104. TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Eignung von Yoga
Mann-Whitney-U	84,500
Wilcoxon-W	175,500
Z	-2,764
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,006

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 105. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/3)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Yoga	FSgE 2	13	13,50	175,50
	FSgE 3	24	21,98	527,50
	gesamt	37		

Tab. 106. TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Eignung von Yoga
Mann-Whitney-U	56,000
Wilcoxon-W	147,000
Z	-2,519
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,012

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 107. Ränge für TV: Einschätzung der Eignung von Yoga, GV: Schule (FSgE 2/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Eignung von Yoga	FSgE 2	13	11,31	147,00
	FSgE 1	16	18,00	288,00
	gesamt	29		

Anhang D.14 Item 2.16: Itemantworten

Warum haben sich die von Ihnen angekreuzten Formen nicht bewährt?

In Anbetracht der sehr geringen Anzahl von Antworten, z. T. fehlenden Angaben, auf welche Entspannungsform sich die jeweilige Aussage bezieht bzw. übergreifende Aussagen, die auf mehrere Entspannungsformen Bezug nehmen, wurde auf eine Kategorisierung des Antwortverhaltens verzichtet. Zur Einordnung der Itemantworten, die in Textform keinen Bezug auf eine spezifische Form der Entspannung erkennen lassen, wird das Antwortverhalten dieser Stichprobenteilnehmer unter Item 2.15 in Klammern dargestellt, da hieraus zumindest teilweise Rückschlüsse auf die Ausrichtung der Aussage möglich sind.

Itemantworten in vollständiger Wiedergabe (n = 9):

- „progressive Muskelentspannung“ [10106]
- „diese Entspannungsübungen reichen aus“ [20209] (noch nicht ausprobiert: Progressive Muskelentspannung)
- „schwer umsetzbar“ [20213] (nicht bewährt: Progressive Muskelentspannung, noch nicht ausprobiert: Yoga)
- „Die Umsetzung d. progressive Muskelentspannung setzt eine bewusste Anspannung der verschiedenen Körperteile voraus. Abhängig vom Schweregrad der Behinderung.“ [20215]
- „Kd. können oft Aufgabenstellung nicht verstehen bzw. ausführen (z. B. Atemübungen)“ [20222] (nicht bewährt: Atemübungen, Progressive Muskelentspannung, Massage, Yoga)
- „progressive Muskelentspannung: viele Reize für Schüler: still liegen, zuhören, Bewegung ausführen, wenig Kontrolle weder von außen noch von innen, Anleitungen oft nicht auf unsere Schüler angepasst; Massageformen: Schüler in der Pubertät“ [20224]

- „Voraussetzung bei progressiver Muskelentspannung ist die genaue Kenntnis aller Körperteile u. Muskelgruppen > bei Mehrzahl der Schüler wird Voraussetzung nicht erfüllt“ [50512]
- „da keine Kenntnisse o. Ausbildung“ [50513] (noch nicht ausprobiert: Yoga)
- „ungünstige Klassensituation“ [50514] (nicht bewährt: Atemübungen, noch nicht ausprobiert: Yoga)

Anhang D.15 Item 2.17: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse

Welchen Pausenaktivitäten gehen Schüler nachfolgend genannter Schulstufen in den Pausen an Ihrer Schule bevorzugt nach (drinnen & draußen)?

Zu Item 2.17 wurden 192 Einzelantworten aufgeführt, die sich in unten benanntem Zahlenverhältnis auf die fünf Antwortkategorien verteilen:

- sonstige Aktivitäten: n = 62
- Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten: n = 61
- Fahrzeuge: n = 32
- Ballspiele: n = 20
- Laufspiele/-aktivitäten: n = 17

Unter der Antwortkategorie „sonstige Aktivitäten“ finden sich unterschiedliche Spiel- und Bewegungsformen, die sich aufgrund ihrer (allgemeinen) Formulierung nicht einer der nachfolgenden Kategorien zuordnen ließen. Mehrfach benannte Aktivitäten in dieser Kategorie umfassten u. a. (Darstellung einer jeweils exemplarischen Formulierung): „Spielen auf dem Pausenhof“ [20202]; „Spielen im Sandkasten“ [10101]; „Toben“ [10111]; „Spaziergänge“ [20215]; „Spiele im Außengelände“ [60612]; „Spiele im Gruppenraum“ [20221]; „freies Spiel im Raum/Gelände“ [50515]; „Spielplatz“ [20223]; „Gruppenspiele“ [20224]; „Bewegungsspiele/Hopsen“ [20212]; „Lego u. Puzzle“ [50513]; „drinnen: Baukasten (Metall-Holz)“ [50513]; „Billard“ [50506]; „Puppen“ [50513].

In der Antwortkategorie „Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten“ wurden unterschiedliche Groß- und Kleingeräte sowie Aktivitäten auf dem Pausenhof bzw. Spielplatz benannt, wie z. B.: „Nutzung der Freiluftgeräte“ [20221]; „Spielplatzgerätenutzung“ [20210]; „Spielplatz: Rutsche, Klettergerüst“ [20213]; „Nutzen von Spielgeräten/Schaukel“ [20212]; „Schaukeln“ [50502]; „Klettern u. Toben am Klettergerüst“ [20209]; „Klettern an der Kletterwand“ [50505]; „Kletterspinne“ [50502]; „Kletterturm“ [20220]; „Kletter- u. Rutschburg“ [10110]; „Rutschen“ [50501]; „Reifen“ [10107]; „Seile“ [10107]; „Sitzball“ [10111]; „Spiele (verschiedene Materialien)“ [20223]; „Spiele mit Schwungtuch“ [10105]; „Stelzen laufen“ [10101]

Als von den Schülern in den Pausen genutzte Fahrzeuge wurden – neben der Aufführung des Begriffes im Allgemeinen – konkret mehrfach in dieser oder vergleichbarer Formulierung benannt: „Dreirad“ [10111], „Roller“ [10103], „Fahrrad“ [50516], „Tretauto“ [10105], „Rollbrett“ [50505], „Crazy Bike“ [20204], „Pedalo“ [20213], „Inliner“ [50509], „Catcar fahren“ [50512], „Behindertenfahrzeuge“ [10107], „Rollski“ [50505].

In Bezug auf die Antwortkategorie „Ballspiele“ überwog, neben der mehrmaligen Nennung dieses Oberbegriffes, im Antwortverhalten das Fußballspielen z. B.: „Fußballspielen – Kleinfeldanlage 2mal wöchent-

lich“ [20209], „hauptsächlich Jungs: Fußball/Torwand“ [10106], „Fußball“ [60602] oder „leistungsorientierte Spielauseinandersetzung mit Fußbällen“ [20210]. Weiterhin mehrfach genannt wurden „Federball“ [50509], „Unihockey“ [60601], „Tischtennis“ [60602], „Basketball“ [60202], „Korbball“ [20215] und „Volleyball“ [50507].

Pausenaktivitäten, die der Antwortkategorie „Laufspiele/-aktivitäten“ zugeordnet wurden, umfassten mit Mehrfachnennungen in dieser oder ähnlicher Form: „Kleine Spiele“ [60609], „Laufen“ [10105], „Hahnespiele“ [20218], „Wettspiele“ [10110], „Fangspiele“ [20205], „Versteckspiele“ [20210].

Für die Innenräume und überwiegend für die Ober- und Werkstufe benannte Bewegungsaktivitäten beinhalteten: „drinnen: Bausteine, Autos, Puppenwagen, Lego“ [50513]; „drinnen: Baukasten (Metall-Holz), Puppen, PC-Spiele“ [50513]; „drinnen: Bücher, Puzzle, Musik, Würfelspiel, Karten, PC-Spiele“ [50513]; „drinnen: Kleine Spiele, freies Spiel“ [60609]; „drinnen: Tischspiele“ [20223]; „Spiele am Tisch u. auf Teppich“ [20222]; „suchen sich mehr Bewegungsmöglichkeiten im Schulhaus“ [50505]; „drinnen: Bücher, Puzzle, Zeitung, Malhefte, Musik, Kartenspiele“ [50513].

Nennungen für die Ober- und Werkstufe, die „geringere“ oder bewegungsärmere Aktivitäten und/oder ein Interesse an konkreten Angeboten indizieren: „Toben und Rennen ist jeweils weniger, die Schüler halten sich in Grüppchen auf“ [20209]; „Stilleübungen, Massageangebote, Sitzen auf Fußboden“ [20220]; „Spiele am Tisch u. auf Teppich“ [20222]; „drinnen: Bücher, Puzzle, Musik, Würfelspiel, Karten, PC-Spiele“ [50513]; „Sammeln nur noch wenig Bewegungserfahrungen“ [10106]; „Diskussionen, Fußballspiel und einfach mal abhängen favorisieren“ [20210]; „Bewegungsdrang nachlassend, Ruhephasen bevorzugt“ [50506]; „Aktivpause mit wechselnden Angeboten (...)“ [60603]; „unsere Sportpause ist bei allen Schülern sehr beliebt“ [60609]; „am beliebtesten ist die Aktivpause ‚Sport‘“ [60610]; „gern wird auch die Entspannungspause angenommen“ [60610]; „Entspannungsangebote“ [20220]; „Entspannungspause“ [60611].

Tab. 108. TV: *Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten*, GV: *Schule*

	Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten
Chi-Quadrat	8,182
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,042

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 109. Ränge für TV: *Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten*, GV: *Schule*

	Schule	N	Mittlerer Rang
Bewegen an Großgeräten/ mit Kleingeräten	FSgE 2	13	34,62
	FSgE 3	24	32,56
	FSgE 4	13	20,54
	FSgE 1	11	35,68
	gesamt	61	

Tab. 110. *TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 2/4)*

	Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten
Mann-Whitney-U	45,500
Wilcoxon-W	136,500
Z	-2,315
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,021

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 111. *Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 2/4)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bewegen an Großgeräten/ mit Kleingeräten	FSgE 2	13	16,50	214,50
	FSgE 4	13	10,50	136,50
	gesamt	26		

Tab. 112. *TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 3/4)*

	Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten
Mann-Whitney-U	94,500
Wilcoxon-W	185,500
Z	-2,259
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,024

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 113. *Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 3/4)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bewegen an Großgeräten/ mit Kleingeräten	FSgE 3	24	21,56	517,50
	FSgE 4	13	14,27	185,50
	gesamt	37		

Tab. 114. *TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 4/1)*

	Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten
Mann-Whitney-U	36,000
Wilcoxon-W	127,000
Z	-2,381
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,017

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 115. *Ränge für TV: Bewegen an Großgeräten/mit Kleingeräten, GV: Schule (FSgE 4/1)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bewegen an Großgeräten/ mit Kleingeräten	FSgE 4	13	9,77	127,00
	FSgE 1	11	15,73	173,00
	gesamt	24		

Tab. 116. TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule

	Laufspiele/-aktivitäten
Chi-Quadrat	8,267
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,041

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 117. Ränge für TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
Laufspiele/ -aktivitäten	FSgE 2	13	28,19
	FSgE 3	24	33,67
	FSgE 4	13	23,50
	FSgE 1	11	37,36
	gesamt	61	

Tab. 118. TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Laufspiele/-aktivitäten
Mann-Whitney-U	104,000
Wilcoxon-W	195,000
Z	-2,319
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,020

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 119. Ränge für TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 3/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Laufspiele/ -aktivitäten	FSgE 3	24	21,17	508,00
	FSgE 4	13	15,00	195,00
	gesamt	37		

Tab. 120. TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 4/1)

	Laufspiele/-aktivitäten
Mann-Whitney-U	39,000
Wilcoxon-W	130,000
Z	-2,675
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,007

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 121. Ränge für TV: Laufspiele/-aktivitäten, GV: Schule (FSgE 4/1)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Laufspiele/ -aktivitäten	FSgE 4	13	10,00	130,00
	FSgE 1	11	15,45	170,00
	gesamt	24		

Anhang D.16 Item 2.18: Deskriptivstatistische Ergebnisse

Meiner Einschätzung nach sind die Schüler unserer Schule in ihrer außerschulischen Freizeit körperlich... sehr aktiv/aktiv/wenig aktiv/gar nicht aktiv

Einschätzung der Aktivität der Schüler in der außerschulischen Freizeit

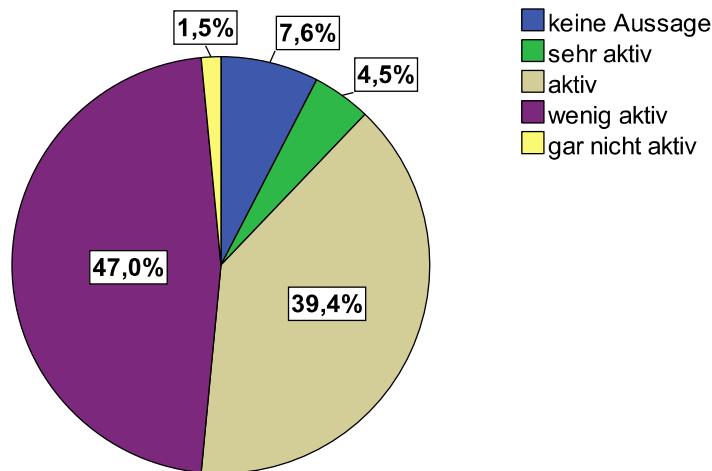


Abb. 9. Einschätzung der körperlichen Aktivität der Schüler in der außerschulischen Freizeit (in %)

Anhang D.17 Item 2.19: Itemantworten/Antwortkategorien, inferenzstatistische Ergebnisse

Sollten Sie „wenig aktiv“/„nicht aktiv“ angekreuzt haben: Worin sehen Sie Gründe für eine wenig aktive oder inaktive Freizeitgestaltung?

Für dieses Item vermerkten die Stichprobenteilnehmer 95 Einzelantworten, deren zahlenmäßige Zuordnung sich wie folgt zu den vier gebildeten Antwortkategorien darstellt:

- soziale/personale Bedingungen: n = 56
- infrastrukturelle/materiale Bedingungen: n = 21
- mediale Bedingungen: n = 10
- zeitlich-organisatorische Bedingungen: n = 8

Itemantworten zu sozialen/personalen Bedingungen, z. B.:

- „soziales Umfeld“ [10103]
- „ungünstige soziale Bedingungen“ [10106]
- „familiäres Mangelmilieu“ [20216]
- „Situation in Familie“ [50502]
- „unsere Schüler werden oft von anderen nicht akzeptiert“ [60608]

- „wenig Freunde in der Nachbarschaft“ [10107]
- „geringe Motivation vom Elternhaus“ [10112]
- „wenig Mitwirkung und Interesse im Elternhaus“ [50512]
- „Schüler, die nicht aktiv sind, werden durch ihre Eltern nicht motiviert (zu Hause vor dem Fernseher und Computer sitzen)“ [10110]
- „kein Vorleben vom Elternhaus, Elternhaus gibt keine Anregungen, selbst zu träge, lustlos“ [10111]
- „Eltern betreuen ihre Kinder selten bei sportlicher Betätigung, da diese bei Freizeitaktivitäten oft beaufsichtigt werden müssen“ [50501]
- „zu wenig Anstoß von Eltern, zu wenig Eigeninitiative von Eltern“ [50507]
- „dürfen nicht alleine raus, Eltern gehen nicht mit ihnen ins Freie“ [50502]
- „fehlende elterliche Unterstützung, da mit (Mehr-)Aufwand verbunden“ [50508]
- „kein Vorbild von Bezugspersonen“ [10106]
- „Bequemlichkeit“ [10112]
- „geistige u. körperl. Behinderung“ [20203]
- „Selbstständigkeit nicht so weit entwickelt“ [20213]
- „Schwierigkeiten Wege allein zurückzulegen“ [20216]
- „fehlendes o. anderes Interesse“ [20224]
- „eigene Antriebsarmut“ [50504]
- „Durchhaltevermögen der Jugendlichen“ [50511]

Itemantworten zu infrastrukturelle/materiale Bedingungen, z. B.:

- „zu wenig Freizeitangebote“ [10106]
- „Vereine nehmen keine geist. Behinderte auf“ [50509]
- „Freizeitangebote für geist. B. nur oder meist in der Schule (GTA) > Sportvereine scheuen sich vor Aufnahme“ [20215]
- „wenig Unterstützung oder Mögl. in einem Verein, da oft individ. Hilfe, Ansprache, Motivation, Transport nötig wird“ [50511]
- „wenig örtl. Möglichkeiten, die der Behinderte selbst erreichen könnte“ [50511]
- „Kostenfrage > Eltern meist Hartz4-Empfänger“ [20215]
- „z. T. mangelnde Angebote bzw. finanz. Probleme“ [50506]
- „anfallende Kosten durch Vereinsmitgliedschaft“ [50512]
- „abgelegene Wohnorte (können öffentliche Verkehrsmittel nicht allein nutzen)“ [20201]
- „keine Freiflächen zum Spielen“ [10106]
- „keine Sportgeräte zu Hause“ [20205]

Itemantworten zu medialen Bedingungen, z. B.:

- „„parken‘ vor dem Fernseher od. PC- Spiele“ [20204]
- „Computerspiele“ [50504]
- „Fernsehen, Playstation / Vordringen von Medien“ [10106]
- „Computerspiele etc.“ [10112]

- „PC und Fernsehen“ [20206]
- „Technik“ [20212]

Itemantworten zu zeitlich/organisatorischen Bedingungen, z. B.:

- „kurze außerschulische Freizeit durch Ganztagschulung“ [50512]
- „lange Transportzeiten (Busfahrten) nach Schulzeit“ [50512]
- „Transportzeiten nach Hause“ [20208]
- „da wir eine Ganztagschule sind, haben die Schüler wenig Freizeit (auch langer Anfahrtsweg)“ [60608]
- „Schüler werden mit Transportern nach Hause gefahren und geholt“ [20207]
- „fahren mit Schultransport nach Hause“ [20205]

Tab. 122. TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule

	soziale/personale Bedingungen
Chi-Quadrat	15,398
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,002

Gruppenvariable: Schule

Kruskal-Wallis-H-Test

Tab. 123. Ränge für TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule

	Schule	N	Mittlerer Rang
soziale/personale Bedingungen	FSgE 2	13	34,77
	FSgE 3	24	33,50
	FSgE 4	13	19,54
	FSgE 1	16	43,81
	gesamt	66	

Tab. 124. TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)

	soziale/personale Bedingungen
Mann-Whitney-U	45,500
Wilcoxon-W	136,500
Z	-2,500
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,012

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 125. Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 2/4)

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
soziale/personale Bedingungen	FSgE 2	13	16,50	214,50
	FSgE 4	13	10,50	136,50
	gesamt	26		

Tab. 126. *TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)*

	soziale/personale Bedingungen
Mann-Whitney-U	90,000
Wilcoxon-W	181,000
Z	-2,538
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,011

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 127. *Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/4)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
soziale/personale Bedingungen	FSgE 3	24	21,75	522,00
	FSgE 4	13	13,92	181,00
	gesamt	37		

Tab. 128. *TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/1)*

	soziale/personale Bedingungen
Mann-Whitney-U	132,000
Wilcoxon-W	432,000
Z	-1,975
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,048

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 129. *Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 3/1)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
soziale/personale Bedingungen	FSgE 3	24	18,00	432,00
	FSgE 1	16	24,25	388,00
	gesamt	40		

Tab. 130. *TV: soziale/personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 4/1)*

	soziale/personale Bedingungen
Mann-Whitney-U	27,500
Wilcoxon-W	118,500
Z	-3,874
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

Gruppenvariable: Schule

Mann-Whitney-U-Test

Tab. 131. *Ränge für TV: soziale personale Bedingungen, GV: Schule (FSgE 4/1)*

	Schule	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
soziale/personale Bedingungen	FSgE 4	13	9,12	118,50
	FSgE 1	16	19,78	316,50
	gesamt	29		

Anhang D.18 Item 2.20: Deskriptivstatistische Ergebnisse

Ich verfüge über einen pädagogischen Abschluss im Fach Sport... Ja, als „Erstabschluss“/Ja, als nachträglich erworbene Zusatzqualifikation/Nein

Form des pädagogischen Abschlusses im Fach Sport

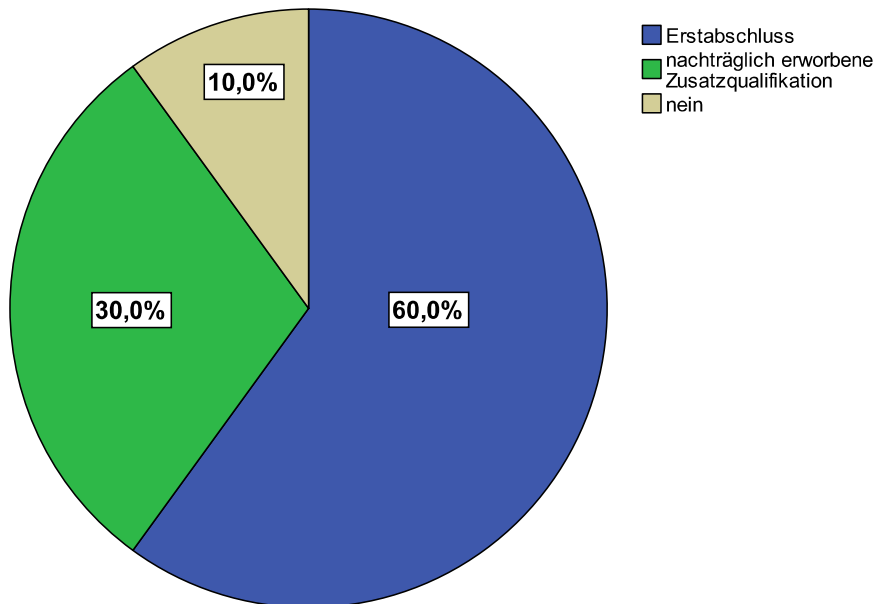


Abb. 10. Form des pädagogischen Abschlusses im Fach Sport (in %)

Anhang E Praxisbeispiele

Nachfolgende Praxisbeispiele, die Publikationen entnommen wurden, sind mit dem entsprechenden Autorenverweis versehen. In der Mehrzahl der Fälle wurde die Grundidee des Spiels oder der Übung aufgegriffen, Materialien, Inhalte und/oder Formulierungen jedoch (leicht) modifiziert oder erweitert. Darüber hinaus erfolgte für viele Beispiele in Abstimmung auf das Ziel und Thema der Arbeit eine Ergänzung um die aufgeführten (didaktisch-methodischen) Hinweise, Modifikationen und Variationen durch die Autorin selbst. Praxisbeispiele ohne Autorenverweis entstammen dem Ideen- und Praxisrepertoire der Autorin oder sind als „allgemein bekanntes Übungsgut“ einzustufen, für das sich in der Regel keine Quellen oder Urheber bestimmen lassen. Trotz ausführlicher Recherchen ist für letztere Beispiele jedoch im Ausnahmefall nicht vollständig auszuschließen, dass Ideen oder deren Variationen in der Autorin unbekannten Publikationen oder Sammlungen dieses Übungsgutes erschienen sind, wobei auch in solchen oftmals nicht von einer Übereinstimmung von Autoren und Urhebern ausgegangen werden kann.

Anhang E.1 „Eulen und Krähen“

Tab. 132. Spiel-/Übungsbeschreibung „Eulen und Krähen“ (modif. nach Cornell, 2006, S. 100–101)

Materialien	<ul style="list-style-type: none"> - Seil o. Ä. als Mittenmarkierung - zwei verschiedenfarbige Tücher o. Ä. als Freimale
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Gelerntes einüben/festigen, Wahrnehmungsschulung, Reaktionsfähigkeit u. a.
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler teilen sich in zwei Gruppen, die <i>Eulen</i> und die <i>Krähen</i> - die Gruppen stellen sich in zwei Reihen gegenüber, im Abstand von etwa 1,20 m (Seil als Mittenmarkierung zwischen den Gruppen auslegen) - 5 m hinter jedes Team wird ein Tuch o. Ä. als Markierung für das Freimal gelegt - der Spielleiter (Personal oder Schüler) trifft eine Aussage, zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten, die wahr oder falsch sein kann - ist die Aussage richtig, jagen die Eulen die Krähen und versuchen sie zu fangen, bevor sie ihr Freimal erreicht haben - ist die Aussage falsch, geht es in die andere Richtung (Krähen jagen Eulen) - wer gefangen wird, kommt zur jeweils anderen Gruppe - Welche Gruppe gewinnt bzw. hat zu einem bestimmten Zeitpunkt die meisten Spieler?
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	<ul style="list-style-type: none"> - Vorübungen mit einfachen Aussagen durchführen; die Gruppen zeigen, in welche Richtung sie laufen würden - Aussagen an Vorkenntnisse der Schüler anpassen (z. B. aktueller Unterrichtsstoff aus Lernbereich <i>Natur und Umwelt</i>) - Aussagen zu Wissen, aber auch zu Beobachtungen und Sinneseindrücken auswählen - Aussagen im Spielverlauf und zukünftigen Spielen wiederholen - Orientierungshilfen anbieten: Kreidezeichnungen/Bildkarten mit Eulen und Krähen sowie Pfeilen für Laufrichtung; Schülern ggf. Eulen-/Krähen-Bildkarten anheften; große, gut sichtbare Freimale auswählen (ggf. als Aufsteller); Spielfeld eindeutig markieren - Spielfelduntergrund entsprechend der Fortbewegungsvoraussetzungen der Schüler auswählen (z. B. „glatter“ Untergrund für Schüler im Rollstuhl oder mit Beeinträchtigungen der Gehfähigkeit) - Spielregeln an die Voraussetzungen der jeweils teilnehmenden Schüler anpassen (z. B. Paarbildung bei Mitspielern mit Sehbeeinträchtigungen, Wahrnehmungs- oder Reaktionsschwierigkeiten; veränderte/erschwerte Fortbewegungsformen für Schüler ohne grundlegende Bewegungsbeeinträchtigungen bei Mitspielern mit entsprechenden Beeinträchtigungen oder im Rollstuhl) - Fortbewegungsarten variieren - ggf. zur klaren Unterscheidung und besseren Identifizierung mit Schülern andere Tierarten/übergeordnete Bezeichnungen für Gruppen festlegen (z. B. Katzen und Hunde) - Spiel häufiger wiederholen und in unterschiedlichen Kontexten zur Festigung und Übertragung anwenden (z. B. bewegtes Lernen oder Projekte im Lernbereich <i>Natur und Umwelt</i>; Sportunterricht oder AGs; Übertragung des Spielprinzips auf andere Lernbereiche, wie <i>Heimat und Verhalten im Straßenverkehr</i>)

Anhang E.2 Spiele und Übungen zur Verkehrserziehung/Mobilität

Tab. 133. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Übungen mit Pappdeckel-Set“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 14)*

Materialien/ Vorbereitungen	<ul style="list-style-type: none"> - Pappdeckel (rot, gelb, grün) - Spielfeld von ca. 4 x 4 m markieren - Pappdeckel im Spielfeld im Abstand von einer Schrittlänge platzieren
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung von visueller Wahrnehmung, Motorik, Gleichgewicht, Reaktion - Kennen von/Reagieren auf Ampelfarben
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmer wechseln Seite, ohne Pappdeckel zu berühren (vorwärts/rückwärts) - Wechseln der Seite auf Pappdeckeln in gleicher Reihenfolge, wie der vorausgehende Partner - Seitenwechsel auf roten (grünen, gelben) Pappdeckeln - Seitenwechsel rot-gelb-grün - Seitenwechsel, wobei der rechte Fuß immer einen roten Pappdeckel, der linke keinen Pappdeckel berührt (jeweils beidseitig üben) - u. a.
didaktisch- methodische Hinweise/ Modifikationen/ Variationen	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsauswahl/-gestaltung auf Grundlage der Teilnehmervoraussetzungen - unterschiedliche Abstände (größer/kleiner als Schrittlänge; s. u.) und ggf. Größe von Pappdeckeln entsprechend körperlich-motorischer Voraussetzungen oder evtl. bestehender Sehbeeinträchtigungen der Schüler - Bereich mit größeren Abständen zwischen den Pappdeckeln schaffen, damit Rollstuhlfahrer einen Großteil der Übungen ebenso absolvieren können (zwischen Pappdeckeln fahren; Pappdeckel mit einem Rad, statt einem Fuß berühren; An-/Überfahren der genannten Farbe etc.) - ggf. in Partnerarbeit zur Unterstützung von Schülern mit starken Bewegungseinschränkungen - Übung jeweils „hin und zurück“/mehrmals ausführen lassen, erst dann neue Übung vorstellen - später Laufwege/Spielfeld vergrößern - ggf. Fortbewegungsarten für einzelne Übungen variieren - nach Festigung auch als Wettbewerbsform/Staffel (z. B. Sportunterricht, Sportfest) - auf glatten Untergründen farbige Gummi-Bodenmarkierungen verwenden, um evtl. Rutschgefahr zu vermeiden

Tab. 134. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Frisbee-Scheiben“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 14–15)*

Materialien	- Frisbee-Scheiben (rot, gelb, grün)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung von visueller Wahrnehmung, Motorik, Gleichgewicht, Reaktion - Kennen von/Reagieren auf Ampelfarben - Üben des im Straßenverkehr erforderlichen plötzlichen Abstoppens/des Vermeidens von Zusammenstößen
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - Frisbees werden auf Boden verteilt; Schüler bewegen sich frei im Raum, ohne Frisbees zu berühren; auf Zuruf „Rot“ (Gelb, Grün) stellen sich Schüler zu Frisbee-Scheibe der entsprechenden Farbe - Schüler bilden Gasse mit Abstand von ca. 8–10 m, wobei Schüler auf einer Seite eine Frisbee-Scheibe erhalten, die zum gegenüberstehenden Schüler geworfen werden soll; ein Läufer versucht, die Gasse zu durchlaufen, ohne von einer Frisbee-Scheibe getroffen zu werden - je zwei Schüler, die eine Frisbee-Scheibe erhalten, stehen sich im Abstand von ca. 6m gegenüber; ein Schüler steht in der Mitte zwischen ihnen; die außen stehenden Schüler versuchen, den Schüler in der Mitte mit einem gezielten Wurf zu treffen; dieser versucht der Frisbee-Scheibe auszuweichen; wird er getroffen, darf der erfolgreiche Werfer die Mittelposition einnehmen
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	- Spielvariante 2 und 3 mit Soft-Frisbees

Tab. 135. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Bohnensäckchen“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 15)*

Materialien	- Bohnensäckchen (rot, gelb, grün)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Schulung der Wahrnehmung und koordinativer Fähigkeiten (bes. Gleichgewicht) - Kennen/Festigen der Ampelfarben
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler legen sich je ein Bohnensäckchen auf den Kopf und gehen durch den Raum, ohne sich zu berühren (ggf. mit Musik) - auf ein Signal hin begrüßen sich diejenigen Schüler mit Handschlag (leichter Verbeugung, Knicks), die ein rotes (gelbes, grünes) Bohnensäckchen auf dem Kopf haben
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	<ul style="list-style-type: none"> - verwendete Gegenstände und Form des Transports auf individuelle Schülervoraussetzungen abstimmen - ggf. als optische Hilfe Gegenstände im eigenen Blickfeld des Schülers transportieren lassen (z. B. auf ausgestrecktem Arm) - bei Bedarf Partnerarbeit - Spielfeld markieren und in Größe an die Bedürfnisse der Schüler anpassen, um das Orientieren und Erkennen von Gegenständen/Farben zu ermöglichen - zu transportierende Gegenstände und Form des Transports variieren

Tab. 136. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Geräuschgasse“ (modif. nach Stöppler & Butterweck, 2002, S. 15)*

Materialien	<ul style="list-style-type: none"> - Geräuschgegenstände (z. B. Fahrradklingel, -hupe, Tamburin, Triangel)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der akustischen Wahrnehmung - Geräuschkategorisierung/Unterscheiden zwischen Signal und Hintergrundgeräusch - Schulung der Orientierungsfähigkeit
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - zwei bis vier Schüler erhalten Geräuschgegenstände - jeder dieser Schüler bekommt einen Partner zugeordnet, dem die Augen verbunden werden - der Partner muss dem zugewiesenen Geräusch folgen
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	<ul style="list-style-type: none"> - Vorübungen: mit Geräusch vertraut machen; Geräusch/Geräuschgegenstand mit geschlossenen Augen benennen können; Übung mit offenen Augen und sichtbarem (später nicht sichtbarem) Geräuschgegenstand ausprobieren - ggf. als Partnerübung zur Bewegungsunterstützung/Sicherheit des „blinden“ Schülers („sehender“ Schüler fasst „blinden“ an der Hand, führt jedoch nicht die Bewegung) - zur Einführung klar unterscheidbare, deutlich hörbare und z. B. nur zwei Geräuschgegenstände verwenden; mit wenigen Schülern umsetzen - Anzahl der Schüler und der Geräuschgegenstände in Abstimmung auf Voraussetzungen der Schüler sukzessive erhöhen - in Abhängigkeit vom Grad der Beeinträchtigung nur bedingt für Schüler mit Hörbeeinträchtigungen geeignet; Beachtung vorangegangener Hinweise; zusätzliches Ausschalten des Sehsinnes kann Bewegungs-/Koordinationsstörungen auslösen oder verstärken - bei Einsatz zweier/mehrerer gleicher Geräuschquellen muss nicht unbedingt dem zugewiesenen Partner gefolgt werden - ungeeignet für Schüler, bei denen die Ausschaltung des optischen Analysators schwere Bewegungs-/Koordinationsstörungen (z. B. siehe oben), Anfälle oder Angstzustände auslösen kann; betroffene Schüler zum Erzeugen des Geräusches oder als „sehende“ Partner einsetzen - potentielle Unfallquellen erkennen und ausschließen - bei Durchführung in Pausen, wenn viele andere Schüler auf dem Schulhof sind, u. U. aufgrund des Geräuschpegels ungeeignet; ggf. „ruhige“ Nische suchen

Anhang E.3 „Mandala legen“

Tab. 137. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Mandala legen“*

Materialien/ Teilnehmer (TN)	<ul style="list-style-type: none"> - markierter Kreis als Grundform für Mandala - Gegenstand als Mittenmarkierung im Kreis positionieren - verschiedene verfügbare Gegenstände/Materialien (z. B. Alltags-, Naturmaterialien) in jeweils mehrfacher Ausführung (gerade Anzahl, z. B. zwei-/vierfach) - pro TN mind. zwei (unterschiedliche) Gegenstände - ca. 6–10 TN
Ziele	- Schulung der Wahrnehmung und Konzentration, Ruhe/Entspannung
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - TN stellen sich mit ihren Gegenständen um markierten Kreis auf - ein TN betritt Kreis, um ersten Gegenstand im Kreis abzulegen; TN verlässt Kreis - TN mit gleichem Gegenstand betritt Kreis und legt diesen „spiegelbildlich“ ab - Fortführung, bis Gegenstände aufgebraucht sind und symmetrische Mandalaform entstanden ist
didaktisch- methodische Hinweise/ Modifikationen/ Variationen	<ul style="list-style-type: none"> - Vorübung: Verständnis für Charakteristika des Mandalas im Unterricht (fachübergreifend) erarbeiten; Kunsterziehung: Mandalas (aus-)malen, Mathematik: Form kennen lernen, ertasten, einfache Mandalas am Platz legen - zu Beginn wenige unterschiedliche Materialien/Formen einbringen - ggf. zunächst nur einmalige „Spiegelung“ erzeugen - ggf. zunächst alle gleichen Gegenstände in identischer Farbe (grüne Bohnensäckchen) - Materialien/Formen/Farben später schrittweise erweitern und variieren - Gruppengröße und Anzahl von Gegenständen an Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer der TN anpassen - im Falle vieler TN, zwei oder mehr Mandalas legen, um Bewegungszeit zu erhöhen und kürzerer Aufmerksamkeitsspanne gerecht zu werden - Fläche/Flächengröße/Gegenstände wählen, die Teilnahme von Schülern im Rollstuhl, mit Gehhilfen, mit sonstigen körperlich-motorischen oder Sinnesbeeinträchtigungen ermöglicht - benötigte Hilfestellungen bereitstellen (Rollstuhl schieben, Partnerarbeit u. a.) - zum Erreichen o. g. Ziele, erfolgt das Legen nacheinander, d. h. nur ein TN betritt und verlässt Kreis

Anhang E.4 „Boule“Tab. 138. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Boule“*

Materialien/ Teilnehmer (TN)	<ul style="list-style-type: none"> - insgesamt max. 12 Boulekugeln (Wurfkugeln), 1 Zielkugel - Mannschaften mit 2 oder 3 Spielern - je Spieler 3 bzw. 2 Boulekugeln
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Schulung der Wahrnehmung, Konzentration, Auge-Hand-Koordination
Spielidee	<ul style="list-style-type: none"> - zu Beginn des Spiels wird eine Kreislinie auf den Boden gezeichnet; aus dem Kreis wird von einem Mitspieler eine Zielkugel geworfen (ca. 6–10 m) - die Mannschaft, die das Spiel beginnen soll, wird ausgelost - der erste Spieler der beginnenden Mannschaft wirft die erste Kugel und versucht diese so nah wie möglich an der Zielkugel zu positionieren - daraufhin stellt sich ein Spieler der gegnerischen Mannschaft in den Kreis und versucht, seine Wurfkugel noch näher an der Zielkugel zu positionieren bzw. die gegnerische Kugel wegzustoßen - die Mannschaft, deren Kugel am meisten am Ziel liegt, führt - die Spieler der unterlegenen Mannschaft werfen nun so lange ihre Kugeln, bis eine näher am Ziel ist als die Kugel des Gegners ... - hat eine Mannschaft keine Kugeln mehr, werfen die Spieler der anderen Mannschaft ihre restlichen Kugeln - es werden die Punkte gezählt; Punkte erhalten alle Wurfkugeln, die näher an der Zielkugel, als die des Gegners liegen - eine neue Runde beginnt (in einem Kreis, wo zuvor die Zielkugel lag) ...
didaktisch- methodische Hinweise/ Modifikationen/ Variationen	<ul style="list-style-type: none"> - s. nachfolgende Hinweise von Kächele (2005)

Kächele (2005, S. 21) beschreibt Boule als ein auch für Menschen m. g. B. und starken körperlichen Beeinträchtigungen geeignetes Spiel, das an „seiner“ Schule u. a. als großes Turnier unter Teilnahme zahlreicher Schulen mit den Förderschwerpunkten geistige und körperliche und motorische Entwicklung umgesetzt wird. Dem Autor zufolge ist das Regelwerk so adaptierbar, dass auch Menschen m. g. B. dieses nachvollziehen können. Im Unterricht lassen sich bedeutende Lernziele für das Spiel vorbereiten (z. B. Auge-Hand-Koordination, Konzentration, Bedeutung und Zusammenhang von nah/ fern/gleich, Entfernungen einschätzen). Die Integration von Schülern mit komplexer Behinderung ist laut Kächele gut möglich, in dem diesen Mitspielern, z. B. Rollstuhlfahrern, das zielgenaue und geschwindigkeitsdosierte Spielen der Kugel mithilfe eines präparierten Abflussrohres und anderen Hilfestellungen ermöglicht oder erleichtert wird. Im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts bauten Schüler der Werkstufe eine eigene Boulebahn, die im Schulalltag und für das o. g. Turnier genutzt wird.

Anhang E.5 „Becherboccia“Tab. 139. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Becherboccia“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 73–74)*

Materialien	- große Jogurtbecher, Tennisbälle, Tesakrepp oder ähnliche Markierungsmaterialien
Ziele	- Schulung von Auge-Hand-Koordination, Orientierungsfähigkeit, Raum-Lage-Beziehungen - Einschätzung von Entfernungen
Spielidee	- jeder Spieler nimmt sich 2–3 Becher, unter die er einen Tennisball legt - die Becher werden angeschoben, wobei nachfolgende Spielideen Umsetzung finden können - Welcher Becher kommt am weitesten? - Welcher Becher kommt einem markierten Ziel am nächsten?
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	- Becher in markierte Felder, kleine Tore (z. B. nach unten und vorn offene Kartons) oder entlang einer Linie spielen - Becher bewusst links/rechts/weiter/kürzer als vorherigen Becher spielen - Becher mit bestimmten Farben (z. B. blau) in gleichfarbige Felder/zu gleichfarbigen Zielen spielen - in Teams nach Punkten spielen - Schwierigkeiten durch Entfernungen, Zielfeldgrößen oder bespielte Flächen (z. B. auf Bank) variieren - für Schüler im Rollstuhl oder mit anderen Bewegungsbeeinträchtigungen: auf glatten erhöhten Ebenen spielen, Anschiebehilfe für Becher bereitstellen (z. B. Holzstiel mit verbreitertem Endstück) - ggf. „Spielfeldbanden“ einrichten, um grobe Rollrichtung vorzugeben

Anhang E.6 „Sandsäckchenzielwurf“Tab. 140. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Sandsäckchenzielwurf“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 101–102)*

Materialien	- Hängematte/Schaukel, Sandsäckchen, Bodenmarkierungen/Ziele (z. B. Tesakrepp, Reifen, Eimer, Kartons)
Ziele	- Schulung der Wahrnehmung (speziell vestibuläre, kinästhetische Bewegungserfahrungen) und koordinativer Fähigkeiten - Einschätzung von Entfernungen
Spielidee	- Spieler können aus schaukelnder Hängematte heraus Treffspiele veranstalten (sitzend, auf dem Bauch liegend) - Wer trifft mit seinem Sandsäckchen wie oft die Zielfelder? - Wer wirft aus dem Schwingen heraus am weitesten? - Können Sandsäckchen mit einem stehenden, sitzenden oder ebenfalls schwingenden Partner zugespielt werden? - Ein Schüler wirft Sandsäckchen aus dem Schwingen heraus, ein anderer Schüler fängt sie, z. B. mithilfe eines Kartons.
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	- besonders auch für das Außengelände oder die Sporthalle geeignete Spielform, da dort häufig ausreichend Platz zur Verfügung steht und Schaukelmöglichkeiten vorhanden sind bzw. über Schienensysteme montiert werden können - für Schüler mit Koordinationsbeeinträchtigungen oder Problemen beim eigenaktiven Sitzen speziellen Schaukelsitz verwenden, um Konzentration auf Wurfbewegung zu ermöglichen - Schüler mit komplexer Behinderung zur sozialen Einbindung und Ermöglichung bedeutsamer vestibulärer und kinästhetischer Bewegungserfahrungen in Hängematte vor oder neben spielenden Schüler setzen oder legen; ggf. durch diesen im Mitspielen unterstützen lassen (überprüfen, ob Sicherheit dabei zu gewährleisten ist)

Anhang E.7 „Tast- und Fühlkästen“

Tab. 141. *Spiel-/Übungsbeschreibung „Tast- und Fühlkästen“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 104–106)*

Materialien	- Pappkartons, Klebeband, Vorhangstoff zum Verschließen der Tastlöcher, unterschiedliches Tastmaterial, große Jogurtbecher/-eimer oder durchsichtige Plastikgefäße
Ziele	- Schulung der Wahrnehmung
Spielidee	- auf Tischen stehend oder an der Wand befestigt, werden mehrere Tast- und Fühlkästen angebracht, die mit unterschiedlichen Materialien befüllt sind - Schüler ertasten die Materialien und benennen sie direkt oder am Ende der Tastastraße - Schüler stellen direkt oder nach dem Durchgang die mit gleichen Materialien befüllten Gefäße vor den entsprechenden Tastkästen - Arbeit in Paaren oder Gruppen, um sich über Lösungen auszutauschen
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	- Partner-, Gruppenbildung mit Schülern mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf - Variation angebotener Materialien und Schwierigkeitsgrade der Erkennbarkeit - Schüler zu Kommunikation und Austausch über Materialien anregen („Das fühlt sich an wie ...“, „So etwas findet man ...“)

Anhang E.8 Bewegungsgeschichte „Ausflug zur Reittherapiestunde“

„Ausflug zur Reittherapiestunde“

Es ist Donnerstag. Wir machen unseren Ausflug zur Reittherapiestunde. A, B, C (Schüler) steigen in den Schulbus und wir fahren nach X (*Bild des schuleigenen Busses oder Modell eines Autos zeigen, Einsteigen und Autofahrt über Bewegung durch den Raum imitieren, ggf. Fahrgeräusche imitieren*). Dort angekommen gehen wir auf die Weide (*Laufen über Gras, Betasten von Gras, Zeigen eines Fotos einer Weidefläche, auf dem sich Schüler an besagtem Ort befinden*). Auf der Weide steht schon unser Therapiepferd Y, zu dem wir hingehen, um es zu begrüßen (*Bild mit diesem Pferd in Zimmerecke anbringen, alle Schüler bewegen sich in die Ecke; ggf. als Ersatz oder in Ergänzung Stofftier verwenden*). Das Pferd trampelt mit den Hufen (*über Fußstampfen oder Klatschen imitieren*). Bevor unsere Stunde beginnt, streicheln und füttern wir Y (*entsprechende Bewegungen ausführen, ggf. Gras oder Plastikgemüse bereithalten*). Dann gehen wir zum Pferd und steigen auf (*zum Stuhl gehen, „aufsitzen“, Reitbewegung/Füße stampfen*). Unsere Therapiestunde beginnt (*Auflockerung an dieser Stelle beendet und Unterricht wird fortgesetzt; ggf. noch einfache weitere Übung auf dem Stuhl, z. B. Arme in Seithalte*).

Anhang E.9 Bewegungsgeschichte „Im Urwald“

Didaktisch-methodische Hinweise:

- Durchführung in Partnerarbeit mit Handfassung (Schüler mit Kontaktproblemen, z. B. Autisten, nach Bedarf allein bewegen oder Szenen beobachten lassen)
- ggf. Führung oder Bewegungsunterstützung für Schüler mit Hilfebedarf durch einen Mitschüler
- vom Schließen der Augen eines Partners, wie von u. g. Autoren vorgesehen, sollte in den meisten Fällen abgesehen werden (ggf. mit bestimmten Schülern oder nach häufiger Durchführung im Sinne einer Kooperations- bzw. Vertrauensübung möglich)

- Veranschaulichung von Geschichteninhalten durch Gehen bzw. Stapfen über ähnliche Untergründe (z. B. Gras, Sand in Kartons oder Schüsseln), über Körper oder Kopf streifen von Blättern, Gräsern, Federn o. Ä., Durchlaufen einer engen Gasse (aus Tischen, Stühlen) etc.

„Im Urwald“ (leicht modif. nach Deister & Horn, 2011, S. 40–41)

Wir wollen den Urwald durchqueren. Es ist schon dunkel, doch zum Glück wirst du von Jemandem geführt, der sich auskennt in dem Dickicht. Zuerst durchstreifen wir die Wiese mit ihrem hohen Gras. Wir heben unsere Beine beim Gehen (*Beine hoch – stapfen*). Mittendrin befindet sich ein Sumpf. Wir haben Mühe, die Füße aus dem Matsch zu ziehen (*Füße langsam beim Gehen anheben*). Endlich erreichen wir den Urwald. Dichtes Gestrüpp erwartet uns (*tief gebückt gehen*). Nach einer Weile sind wir von Bäumen mit tief herabhängenden Blättern umgeben (*mit freiem Arm die Blätter wegschieben*). Ameisen krabbeln an unseren Beinen hoch (*mit Händen an Beinen kitzeln und/oder kleine, schnelle Schritte*). Schließlich stehen wir vor einer Höhle. Sie ist eng, wir können nur langsam hindurch (*Rücken an Rücken seitwärts, eng beieinander oder „geduckt“ gehen*). Am Ausgang der Höhle ist der Wald zu Ende, und wir müssen uns beeilen, nach Hause zu kommen (*Laufen*).

Anhang E.10 Spiel mit den Fingern und zur Förderung der Wahrnehmung

Hinweis: Das Spiel trägt zum Überkreuzen der Körpermittellinie und damit zur Ausbildung des Körperschemas bei und sollte stets beidseitig durchgeführt werden. Es empfiehlt sich die Umsetzung im Stehen oder einer alternativen Sitzhaltung.

„Was krabbelt da?“ (leicht modif. nach Deister & Horn, 2011, S. 30–31)

Ich merke in meiner Hand ein feines Kribbeln. Es geht hin und her (*mit zwei Fingern die andere Handfläche kitzeln*). Jetzt fühle ich, wie es den Arm hinauf geht (*mit zwei Fingern den Arm hinauf krabbeln*), immer höher (*weiter hoch kitzeln*), den Hals entlang (*den Hals kitzeln*), bis zum Ohrläppchen (*leicht über das Ohrläppchen streichen*). Was mag das sein? Es knabbert am Ohr, hinter dem Ohr (*über das ganze Ohr streichen*), ob es ein Mäuschen ist? Ich sitze ganz still und spüre, wie das unbekannte Etwas vorsichtig über den Kopf läuft (*mit zwei Fingern über den Kopf kraulen*), und nun das andere Ohr entdeckt (*über das andere Ohr streichen*). Nach einer Weile kitzelt es wieder auf meinem Kopf (*wieder mit zwei Fingern über den Kopf kraulen*), läuft zurück, wie es gekommen ist, tapst über das Ohr (*über das Ohr streichen*) und saust schnell den Arm hinab, bis in meine Hand (*mit dem Zeigefinger den Arm hinab streichen, bis in die Handfläche*). Ich möchte zu gern wissen, was da kribbelt und krabbelt. Ganz langsam und vorsichtig schließe ich die Hand, und jetzt habe ich das geheimnisvolle Wesen fest umschlossen und weiß, was es ist (*die Hand umschließt die Finger der anderen*). Keine Maus! – Meine zweite Hand!

Anhang E.11 Spielformen zur Förderung der Handgeschicklichkeit

(alle Spielformen in Anlehnung an/modif. nach Kohtz, 2013)

„Schiffe“

- Eierkarton mit „Segel“ aus Papier versehen und an beiden Enden eine mehrere Meter lange Schnur befestigen
- Schnüre auf Papprolle, Vierkantholz o. Ä. aufrollen
- zwei Schüler stellen das „Schiff“ zwischen sich auf; eine Schnur wird komplett ausgerollt, die andere bleibt aufgerollt; beide Schüler halten die Papprolle in der Hand
- der Schüler mit ausgerollter Schnur, transportiert das Schiff mit „Fracht“ (ausgewählte Gegenstände) über das Einrollen seiner Schnur auf seine Seite, während der Schüler mit aufgerollter Schnur sukzessive Schnur von seiner Rolle abrollt, um den Transport zu ermöglichen
- so oft auf- und abrollen, bis jeder Schüler eine bestimmte Anzahl von Gegenständen auf die andere Seite transportiert hat
- unterschiedliche Spulenmaterialien und -formen ermöglichen verschiedene Tasterfahrungen und Bewegungsformen der Hände und Finger

„Eisbahn“

- Materialien: Pappteller (mit geformter Einkerbung/Führung am Rand), Murmel(n)
- wie Schlittschuhläufer sollen Murmeln über Handbewegungen am Rand des Tellers (der „Eisbahn“) entlang gerollt werden
- zu Beginn mit einer, später ggf. mit mehreren Murmeln spielen

„Straßenverkehr“

- Materialien: Seile, Knöpfe, kleine Bälle
- mit Seilen ein Straßennetz legen (Seile als jeweilige seitliche Begrenzungen)
- durch Schnipsen der Finger, Anstoßen o. Ä. Knöpfe, Bälle etc. durch das Straßennetz transportieren (es müssen dosierte Bewegungen erfolgen, damit Autos die Straße nicht verlassen)

„Stationen mit Handgeschicklichkeitsübungen“

- Materialien: Farbwürfel, farbige Unterlagen o. Ä. zur Markierung von Stationen, Säckchen/Kisten mit bestimmten Materialien zur Förderung der Handgeschicklichkeit
- Schüler würfelt und geht zur Station der gewürfelten Farbe
- Stationsideen: Schrauben und Muttern zusammen schrauben; Tennisball mit Augen und „Mundschlitz“ versehen, der durch seitlichen Druck auf den Ball geöffnet werden kann und hierüber „Monster“ mit kleinen Gegenständen füttern; kleine Handmotorikspiele u. v. a.
- Gegenstände mithilfe einer Grillzange o. Ä. aus einem Behälter in einen anderen transportieren
- Stationen ggf. sukzessive besuchen, ohne Einsatz von Farben/Würfel

Anhang E.12 Fingerspiel „In dem Wald, da steht ein Baum“

Tab. 142. Text zum Fingerspiel „In dem Wald, da steht ein Baum“ (nach Hemming, 2011, S. 17)

In dem Wald, da steht ein Baum, so groß und stark, man glaubt es kaum.	<i>angewinkelten Arm mit geballter Faust zeigen</i>
Die Äste wiegen sich geschwind im Morgen oder Abendwind.	<i>Finger ausstrecken und hin und her wiegen</i>
Der Baum hat einen Mantel um, der schützt ihn immer rundherum.	<i>mit der anderen Hand um den aufrechten Arm streichen</i>
Es ist die Rinde, mal glatt, mal rau, ihr könnt sehen, schaut ganz genau.	<i>am Arm entlang streichen und kratzen Hand über die Augen halten</i>

Das Beispiel kann u. a. als Auflockerung passend zu Unterrichtsthemen im Lernbereich *Natur und Umwelt* angewendet werden, um so eine für die Schüler sinnvolle Verbindung zwischen Unterrichtsinhalten und Auflockerungsminuten herzustellen.

Anhang E.13 „Pustefußball mit Watte“ (Spielform zur Entspannung/Atemübung)

Tab. 143. Spiel-/Übungsbeschreibung „Pustefußball mit Watte“ (modif. nach Sowa, 2000d, S. 79–80)

Materialien	- Watte, Holzstangen, Tesakrepp
Ziele	- Schulung der Atmung und Wahrnehmung, Auflockerung
Spielidee	- Spielfeld auf dem Boden mithilfe von 2 Holzstangen markieren und mit Tesakrepp fixieren - Ball aus Watte in die Mitte legen - abwechselnd versuchen die Schüler, die Watte über die Torlinie des Gegenübers zu pusten
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	- Markierungen ggf. nur mit Tesakrepp oder anderen Begrenzungen (Stifte o. Ä.) vornehmen - der Körper/Körperteile dürfen die Torlinie nicht versperren - Spielform auch auf dem Tisch möglich - Watte entlang vorgegebener Linien/Wege oder in Richtung vorgegebener Ziele (z. B. auf Blatt Papier) pusten

Anhang E.14 „ABC-Wanderung“

Tab. 144. Beschreibung „ABC-Wanderung“ (modif. nach Rheker, 1995, S. 189)

Materialien	- Papiervorlagen mit Buchstaben des Alphabets oder Abbildungen mit Gegenständen aus der Natur, Stifte, ggf. Behältnisse zum Sammeln von Gegenständen
Ziele	- Bewegen in der Natur - Kennen lernen/Wiedererkennen von Gegenständen in der Natur - Schulung der Wahrnehmung - Gruppenerlebnis - für Familien: Erkennen des Bewegungsbedürfnisses sowie der Fähigkeiten der Kinder, Kontakt mit anderen Familien
Idee	- Gruppen bilden, die gemeinsam eine Wanderung in der Natur unternehmen - die Gruppen erhalten die Aufgabe, für jeden Buchstaben des Alphabets einen Gegenstand von der Wanderung mitzubringen bzw. Gegenstände die sie gesehen haben, in eine angefertigte Buchstabenliste einzutragen - die Gruppe, welche für die meisten Buchstaben etwas gefunden hat, ist Sieger
didaktisch-methodische Hinweise/Modifikationen/Variationen	- bei Bedarf können Schüler ein Blatt mit Abbildungen von Gegenständen erhalten, die sie mitbringen sollen bzw. die von ihnen angekreuzt werden, wenn sie diese gesehen haben - Variante als „Umweltspiel“: Gegenstände sammeln, die nicht in die Natur gehören (Wer sammelt die meisten oder originellsten Gegenstände?)

Anhang E.15 „Wir laufen durch Deutschland, Europa und die Welt“

(modif. nach Sowa, 2008, S. 97–99)

In diesem langfristig angelegten Projekt wurde angestrebt, Schüler m. g. B und mit Sprachbehinderung durch das Laufen (alternativ: Walking) auf sehr unterschiedliche Weise an den Ausdauersport heranzuführen. Dafür fanden u. a. folgende Aktionen statt:

- Die Schüler und das Personal der beteiligten Schulen laufen im Sportunterricht und extra durchgeführten Freizeitstunden Runden auf Sportplätzen. Die Runden/ Entfernungen werden festgehalten und sukzessive zu einem Gesamtergebnis addiert, um somit nach und nach zusammen „um die Welt“ zu laufen.
- An einer Landkarte in den Schulen wird begleitend veranschaulicht, wie weit die Teilnehmer zusammen gelaufen sind. Die Landkarte wird von den Schülern mit Bildern und Informationen zu erreichten Städten und Ländern gestaltet. Es werden persönliche Lauftagebücher geführt, Läufer der Woche und des Monats ausgezeichnet und kleine Präsente nach dem Erreichen bestimmter Strecken an einzelne Schüler verteilt. Beim gemeinsamen kilometermäßigen Erreichen der französischen Grenze beispielsweise erhalten alle Schüler der Schule ein Croissant.
- Zusätzlich zum Rundenlaufen in den Schulen werden gemeinsam besondere Läufe organisiert (Ostereierlauf, Nikolauslauf) und die Schulen beteiligen sich an allen Menschen offen stehenden Volksläufen. Hierbei handelt es sich sowohl um reguläre von Vereinen organisierte Volksläufe als auch von den Schulen in Kooperation mit Partnern initiierte Veranstaltungen, bei denen die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen, z. B. durch besondere Kurzstrecken, Berücksichtigung finden.
- Am Tag der offenen Tür findet ein „Generationenlauf“ mit Familien, Verwandten und Freunden statt. Bei einem „Integrationsmarathon“ soll die Strecke eines Marathons durch Mannschaften zusammen-

gesetzt aus Schülern und Lehrern von Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen möglichst schnell erlaufen werden (es laufen jeweils mehrere Starter einer Mannschaft gleichzeitig). Die zurückgelegten Strecken fließen ebenfalls in den „Lauf um die Welt“ ein.

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten: -

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht worden.

Leipzig, 04.02.2015

Anja Dinter

Darstellung des wissenschaftlichen Werdeganges

10/2000–08/2006	<ul style="list-style-type: none">• Universität Potsdam• Studiengang: Lehramt an Gymnasien, Sport/Englisch• Abschluss: 1. Staatsexamen (Note: 1,3)
10/2003–03/2004	<ul style="list-style-type: none">• Lehrtätigkeit im „Children Welfare Centre“, Lalitpur/Nepal
09/2006–03/2007	<ul style="list-style-type: none">• Stipendiatin im Bildungsprogramm „Völkerverständigung macht Schule“ der Robert-Bosch-Stiftung, Odessa/Ukraine• Lehrtätigkeit in Schule Nr. 90• Sprachkurse für Studenten der Metschnikow-Universität• Sprachkurse im Lehrerfortbildungsinstitut Odessa
seit 12/2007	<ul style="list-style-type: none">• Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, Fachgebiet Schulsport• Projektleiterin „Bewegte Kita – Partner für Sicherheit“• Referentin zu den Themen Bewegung und Sport im Kindes- und Jugendalter• Sprachkursleiterin
Stipendien	<ul style="list-style-type: none">• Stipendium der Robert-Bosch-Stiftung, Odessa/Ukraine (2006–2007, s. o.)• Promotionsstipendium der Friedrich-Naumann-Stiftung (2008–2011)
fachbezogene Qualifikationen	<ul style="list-style-type: none">• Lizenz Trainerin B Leichtathletik• Lizenz Trainerin C Kanurennsport• Lizenz Übungsleiterin C Breitensport• Lizenz Reha-Sport, Behindertensportverband Brandenburg e. V.• Lizenz Trainerin Nordic Walking und Walking• Lizenz Trainerin Aqua-Fitness

Thesen zur Dissertationsschrift

Problemstellung

1. Wissenschaftliche Arbeiten ebenso wie didaktisch-methodische Praxismaterialien zum Konzept der bewegten Schule waren, ausgenommen des Förderschwerpunktes Lernen, bis dato auf Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet. Aspekte der Bedeutung und Umsetzung des Konzeptes mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, im Speziellen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSPgE), fanden in Publikationen allenfalls eine marginale Berücksichtigung, empirische Untersuchungen standen weitgehend aus.
2. Eine grundlegende Relevanz vorliegender Konzeptinhalte für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnte angenommen werden. Jedoch offenbarten empirische Untersuchungen und Praxiserfahrungen an Schulen, dass mit Rücksicht auf unterschiedliche Entwicklungsbeeinträchtigungen der Schüler keine grundsätzliche Übertragbarkeit angezeigt ist (Eckerlein, 2000; Weichert, 2001; Müller, 2010). Für die erfolgreiche Implementation der bewegten Schule sind ergänzend Modifikationen des Konzeptes in Abstimmung auf förderschwerpunktspezifische Voraussetzungen der Schüler sowie auf weitere spezielle pädagogische Rahmenbedingungen erforderlich.

Zielstellungen

3. Das übergreifende Ziel der Dissertation ist eine Analyse eines Konzeptes der bewegten Schule (Müller, 2010) hinsichtlich seiner Bedeutung, Eignung und Möglichkeiten der Übertragung für die Arbeit mit Schülern mit dem FSPgE. Diesbezüglich ergeben sich folgende Teilzielstellungen:
 - Darstellung der Grundlagen des Konzeptes und der Pädagogik im FSPgE
 - Beschreibung der Bedeutung und Potenzen von Bewegung im Allgemeinen und der bewegten Schule im Besonderen für Menschen mit (geistiger) Behinderung
 - Erfassung des Umfanges der Integration der Konzeptbereiche in die Schulpraxis, Identifizierung von Umsetzungsproblemen und Einschätzung der Eignung für den FSPgE
 - Erarbeitung erforderlicher Modifikationen, Akzentuierungen und Ergänzungen der Ziele, Inhalte und Methoden des Konzeptes für den FSPgE
 - Einbeziehung der Erkenntnisse in eine Praxishandreichung für Lehrer.

Wissenschaftliche Fragestellungen (F) und Hypothesen (H)

4. Folgende wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen können aus den Problem- und Zielstellungen abgeleitet werden:

- F 1: Welche besonderen Charakteristika zeichnen das Konzept der bewegten Schule sowie die Pädagogik im FSPgE vor dem Hintergrund der Erarbeitung eines Wissenschaftsgebiete verbindenden Ansatzes für die Umsetzung im FSPgE aus?
- H 1: Das Konzept der bewegten Schule ist charakterisiert durch die Darstellung grundlegender Bedeutungsperspektiven von Bewegung. Davon ausgehend werden spezielle Zielsetzungen sowie didaktische Positionen und Strukturmerkmale für die Umsetzung im Schulalltag aufgezeigt. In Bezug auf die Pädagogik im FSPgE ist hinsichtlich der Schüler insbesondere eine enorme inter- und intraindividuelle Bandbreite von Fähigkeiten (Schuppener et al., 2008, S. 40–41) in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zu berücksichtigen. Ferner sind Spezifika der Didaktik, Organisations- und Personalstrukturen sowie räumlich-materieller Ausstattungen in die Erarbeitung eines förderschwerpunktbezogenen Ansatzes einzubeziehen.
- F 2: Welche Bedeutung und Potenzen besitzt Bewegung im Allgemeinen für Menschen mit (geistiger) Behinderung sowie das Konzept der bewegten Schule im Speziellen für Schüler mit dem FSPgE und den Kontext der Schule?
- H 2: Für Menschen mit (geistiger) Behinderung besitzen einerseits allgemein formulierte Bedeutungsaspekte von Bewegung gleichermaßen Gültigkeit, andererseits lassen sich in akzentuierender und ergänzender Form auch personenkreisspezifische Bedeutungsdimensionen und Potenzen beschreiben. Für das Konzept der bewegten Schule im Kontext des FSPgE ist von mit Ergebnissen aus allgemeinbildenden Schulen (Müller & Petzold, 2002; Ungerer-Röhrich & Beckmann, 2002; Müller & Petzold, 2006; Petzold, 2006a, 2006b; Fessler, Stibbe & Haberer, 2008) und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller, 2006) vergleichbaren Bedeutungen und Potenzen auszugehen.
- F 3: In welchem Umfang und über welche konkreten Angebote werden die Konzeptbereiche bislang in den Schulalltag integriert? Welche Umsetzungsprobleme treten dabei eventuell auf und kann in diesem Zusammenhang von einer Eignung dieser Bereiche für die Arbeit mit Schülern mit geistiger Behinderung ausgegangen werden?
- H 3: Trotz vereinzelter förderschwerpunktspezifisch auftretender Probleme und daraus hervorgehendem Modifikationsbedarf eignen sich grundsätzlich alle Konzeptbereiche für den FSPgE. Seitens der Schulen werden hauptsächlich die Bereiche des Schulsports und -lebens sowie der bewegten Pause, jedoch in geringerem Maße der bewegte Unterricht oder die bewegte Freizeit umgesetzt. Schwierigkeiten ergeben sich vor allem durch die individuell stark variierenden Voraussetzungen der Schüler, die Rahmenbedingungen der Förderschulen, aber auch den Einstellungen und Kompetenzen des Personals. Darüber hinaus werden förderschwerpunkt- bzw. schulartunabhängige Probleme in der Umsetzung angenommen.
- F 4: Welche Ergänzungen, Modifikationen und Akzentuierungen erfordert das bestehende Konzept im Hinblick auf die Ziele, Inhalte und Methoden? Kann in diesem Zusammenhang, insbesondere mit Blick auf die Heterogenität der Schüler, ein allgemeingültiger Entwurf vorgelegt werden?
- H 4: In der Erarbeitung müssen die Bedeutungsperspektiven von Bewegung für Menschen mit (geistiger) Behinderung, die Charakteristika der Pädagogik im FSPgE sowie konstatierte Umsetzungsprob-

leme Berücksichtigung finden. Didaktische Empfehlungen und Modifikationen können sich dabei auf Umsetzungsmöglichkeiten ausgehend von übergreifend relevanten bzw. punktuell sehr spezifischen Voraussetzungen der Schüler sowie Rahmenbedingungen der Schulen beziehen. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schüler, der Vielzahl publizierter Empfehlungen, individueller schulischer Voraussetzungen u. a. kann eine Formulierung ausgewählter Orientierung gebender Hinweise erfolgen, jedoch kein abgeschlossener Entwurf vorgelegt werden.

Stand der Wissenschaft

5. Ausarbeitungen fundierter theoretischer Positionen sowie nach den Bereichen der bewegten Schule strukturierte Umsetzungsempfehlungen, wie sie für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für die jeweiligen Konzeptentwürfe vorliegen, fehlen in Abstimmung auf die pädagogischen Rahmenbedingungen der einzelnen Förderschwerpunkte weitestgehend. Allein für den Förderschwerpunkt Lernen wurden empirische Untersuchungen durchgeführt (Müller, 2005, 2006) sowie umfassendere didaktische Empfehlungen zur Realisierung des Gesamtkonzeptes dargestellt (Müller, 2006; Müller & Petzold, 2006; Müller & Richter, 2007; Meyer, 2009).
6. In Ergänzung setzen sich Arbeiten von Studierenden der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig mit Modifikationserfordernissen im Kontext der Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung (Kranzin, 2008; Rogg, 2008; Brammer, 2011) sowie geistige Entwicklung (Frenzel, 2008; Hennig, 2009; Kretzschmann, 2010; Kröber & Lang, 2012) auseinander. Diese beinhalten eine zunächst explorative Betrachtung ausgewählter Konzeptelemente und Fragestellungen.
7. Weitere Arbeiten, die inhaltlich jedoch nur bedingt Bezug auf das Themenfeld der bewegten Schule für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen, umfassen einerseits die Untersuchung der Rahmenbedingungen für Bewegungsförderung an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Eckerlein, 2000). Andererseits liegen vereinzelte Darstellungen von Anregungen aus der förderpädagogischen Praxis zur Integration von Bewegung in den Schulalltag vor (Gündel, 1999; Sowa, 2000; Weichert, 2001; Themenheft *Lernen konkret* 4/2003; Sowa, 2008).

Forschungsmethodik

8. Der Forschungsgegenstand wurde auf Ebene der Hermeneutik mithilfe einer Literatur- und Dokumentenanalyse (Diekmann, 2007; Felbinger & Mikula, 2012) sowie auf Ebene der Empirik durch eine quantitative schriftliche Befragung im Querschnittsdesign mittels teilstandardisiertem Fragebogen (Bortz & Döring, 2006; Raab-Steiner & Benesch, 2010; Rossmann, 2012; Stigler, 2012) untersucht; die Ergebnisse zur Erstellung eines erweiterten Gesamtbildes in Bezug auf die Fragestellungen zusammengeführt.
9. Die Stichprobenauswahl fiel bewusst auf natürliche Gruppen (Bortz & Döring, 2006, S. 54) von Lehrern und Pädagogischen Unterrichtshilfen an vier sächsischen Projektschulen mit dem FSPgE, da die Befragung Expertenwissen (Reicher, 2012, S. 105) zum Konzept voraussetzte und es in den Er-

ziehungswissenschaften auf eine Rekonstruktion konkreten Handelns in spezifischen Situationen ankommt (Egger, 2012, S. 117). Die Rücklaufquote betrug 71,7% und ergab damit eine Stichprobengröße von $N = 66$.

10. Für die Befragung wurde eine deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung vorgenommen. Zur Gewährleistung der Gütekriterien erfolgte für die Itemantworten im offenen Antwortformat eine Kodierung (Atteslander, 2010, S. 298; Egger, 2012, S. 118–119). Zur argumentativen Validierung (Egger, 2012, S. 124) und Sicherung der „Auswertungsobjektivität“ (Diekmann, 2008, S. 249) des erarbeiteten Kategoriensystems wurde eine schriftliche Expertenbefragung durchgeführt.

Ergebnisse der Arbeit

Fragestellung/Hypothese 1

11. Für die Erarbeitung eines förderschwerpunktbezogenen Konzeptes der bewegten Schule muss, gemäß Hypothese 1, hinsichtlich der pädagogischen Ausgangslage der Schüler die enorme Heterogenität in verschiedenen Entwicklungsbereichen Berücksichtigung finden (Fornfeld, 2009, S. 72). Das Hauptcharakteristikum einer geistigen Behinderung, die verlangsamte und begrenzte Entwicklung der Kognition und des Lernverhaltens (Schloffer, 2010, S. 206), geht oftmals einher mit Beeinträchtigungen der körperlich-motorischen, sensorischen, sprachlichen, sozialen oder psychisch-emotionalen Entwicklung unterschiedlicher Ausprägungsform (Biermann, 2003, S. 213; Mühl, 2006, S. 132; Sarimski, 2008, S. 314–318; Fediuk & Knoll, 2010, S. 340). Daraus resultiert im FSPgE eine „Einzelfallpädagogik“ (Vernooij & Wittrock, 2010, S. 7), welche eine sehr individuelle Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Schüler erfordert.
12. Mit Bezug auf die Rahmenbedingungen bestimmen derzeit die Leitprinzipien Empowerment, Inklusion und Partizipation die Pädagogik im FSPgE (z. B. Fornfeld, 2009, S. 51–52; Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 35–37). Des Weiteren werden für die Bildung und Erziehung förderschwerpunktspezifische Ziel- und Aufgabenstellungen (u. a. KMK, 1998), didaktische Prinzipien (z. B. Speck, 2005, S. 255–265) sowie Bildungsinhalte in gesonderten Lehrplänen formuliert (SMK, 1998). Diese zeigen sich insbesondere auf ein handlungsorientiertes Lernen (Speck, 2005, S. 251) sowie die Entwicklung von Kompetenzen zur eigenständigen Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Teilhabe ausgerichtet (Fischer, 2008, S. 54; Theunissen, 2009, S. 251).
13. Als besondere Organisationsstruktur der Bildung im FSPgE ist, trotz Inklusionsbestrebungen, die bislang deutlich überwiegende Beschulung von Schülern mit geistiger Behinderung in Förderschulen festzustellen (SBA, 2012; SLA, 2013). Die Förderschule mit dem FSPgE ist u. a. charakterisiert durch ein Ganztagschulmodell (BVL, 2008, S. 4–6), eine spezifische Stufenbildung und Klassenzusammensetzung (Fornfeld, 2009, S. 144), Möglichkeiten einer individuellen Unterrichts- und Alltagsgestaltung (Mühl, 2006, S. 367), die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachkräften sowie die Integration von Therapie und Pflege in den Tagesablauf (Fischer, 2008, S. 30).

Fragestellung/Hypothese 2

14. In Bestätigung der Hypothese 2 kann aufgezeigt werden, dass für Menschen mit (geistiger) Behinderung sowohl generell formulierte Bedeutungsperspektiven von Bewegung (Müller, 2010) Gültigkeit besitzen, sich darüber hinaus jedoch spezielle Aspekte ausgehend von Personenkreismerkmalen und Lebensweltkontexten beschreiben lassen:
- Mithilfe eines therapeutischen, rehabilitativen und präventiven Einsatzes von Bewegung können vorhandene Beeinträchtigungen ausgeglichen, zur Verfügung stehende Funktionen verbessert sowie Sekundärschäden vermieden werden (Fediuk, 2008, S. 51). Die Ausbildung motorischer Fertigkeiten geht mit Transfereffekten auf Möglichkeiten der selbstständigen Lebensgestaltung, gesellschaftlichen Partizipation und Inklusion einher (Demuth, 2001, S. 5–6; Theunissen & Schmid, 2003, S. 130; Meseck & Lochny, 2010, S. 92; Pochstein, Wegner & Rotermund, 2010, S. 53).
 - Bewegung kann zur Aktivierung beeinträchtigter Wahrnehmungs- und Sinnesfunktionen sowie ausgleichend agierender Strukturen beitragen (Kosel & Froböse, 1999, S. 26–30; Innenmoser, 2002, S. 17–19, 36). Es besteht die Chance, grundlegende Wahrnehmungssysteme anzusprechen, welche speziell bei Menschen mit Komplexer Behinderung sowohl einen bedeutsamen Zugangsbereich als auch eine Entwicklungsgrundlage darstellen (Kuckuck, 2002, S. 20–22; Mertens, 2004, S. 13–17). Für Personen mit Sinnesbeeinträchtigungen besitzt Bewegung eine Kompensationsfunktion, indem wichtige Informationen über körperlich-motorische Vollzüge übermittelt werden (Scherer, 1996, S. 77; Giese & Bietz, 2005, S. 103).
 - Über verschiedene Wirkungsweisen besteht ein Zusammenhang zwischen Bewegung sowie der Entwicklung der Kognition und von Lernprozessen (Kubesch & Walk, 2009, S. 316; Meseck & Lochny, 2010, S. 89; Milles & Meseck, 2010, S. 104–105; Breyer et al., 2011, S. 175), was insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung von zentraler Bedeutung ist.
 - Bewegung lässt sich vor dem Hintergrund der Lebenssituation vieler Menschen mit Behinderung als wichtiger Bereich zur Ausbildung von Sozialkompetenzen und Inklusion herausstellen, indem bspw. Interaktionsvoraussetzungen und -gelegenheiten geschaffen, Netzwerke erweitert und Verhaltensänderungen erreicht werden können (Lehmkuhle, 2007, S. 38; Dowley, McConkley & Hassan, 2010, S. 74–80; Meseck & Lochny, 2010, S. 90–92; Ferdinand & Fleischmann, 2012, S. 178).
 - Mittels eines Zuwachses an Fähig- und Fertigkeiten sowie des Erlebens von Selbstwirksamkeit, Leistungsfähigkeit und sozialer Anerkennung besteht durch die Teilnahme an Bewegungsaktivitäten die Chance zur Ausbildung eines realistischen und positiven Selbstkonzeptes (Theiß, 2005, S. 64; Kemper, Lippmann & Teipel, 2010, S. 34–35). Ferner kann sich Bewegung förderlich auf die psychisch-emotionale Entwicklung auswirken (Weyerer & Kupfer, 1996, S. 112–122; Anneken & Schüle, 2002, S. 24; Rheker, 2008, S. 164–165).
 - Durch Müller (2010) beschriebene allgemeine Bedeutungsperspektiven von Bewegung sind im Kontext von Menschen mit (geistiger) Behinderung um den Aspekt ihrer Relevanz für die Kommunikations- und Sprachentwicklung zu ergänzen. Einerseits ist der Körper für Personen mit Kommunikations- und Sprachbeeinträchtigungen ein wichtiges Kommunikationsmedium (Kapustin, 1997, S. 47–48; Ko-

sel & Froböse, 1999, S. 220–221; Fediuk, 2008, S. 198). Andererseits kann ein bewusster Einsatz von Bewegung über verschiedene Wege zur Sprachausbildung beitragen (Kiphard, 1997, S. 178–179; Innenmoser, 2002, S. 130; Lazik & Bittmann, 2002, S. 196).

- Bezug nehmend auf das Konzept der bewegten Schule bestätigte sich die Annahme, dass diesem auch im FSPgE besondere Potenzen für unterschiedliche Aspekte der Schüler- und Personalentwicklung zugeschrieben werden können. Für die Schüler mit dem FSPgE wurde durch 60,6% bis 93,9% der Stichprobenteilnehmer eine positive Entwicklungstendenz seit der Implementation des Konzeptes für elf aufgeführte Variablen, die sich auf verschiedene Konstituenten des Lernverhaltens, der sozialen Interaktion, des Befindens sowie der Motorik bezogen, angegeben. Hinsichtlich des Personals ergibt sich ein förderlicher Einfluss der Umsetzung der bewegten Schule insbesondere für Variablen, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit sowie dem persönlichen Befinden stehen.

Fragestellung/Hypothese 3

15. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die Hypothese 3, wonach die Schulen das Konzept insbesondere über Angebote in den Bereichen des Schulsports, des Schullebens und der Pause, jedoch in geringerem Maße in den Bereichen des Unterrichts und der Freizeit umsetzen.
16. Trotz punktuell beschriebener Umsetzungsschwierigkeiten indiziert die Gesamtheit der Untersuchungsergebnisse eine grundsätzliche Eignung der Bereiche der bewegten Schule für den FSPgE. Lediglich Einzelpersonen stuften Teilbereiche als generell ungeeignet ein. Vereinzelt zeigen sich im Vergleich der Schulen statistisch signifikante Unterschiede in der Bewertung ausgewählter Praxisempfehlungen.
17. Die Ergebnisse zu auftretenden Problemen bei der Konzeptumsetzung lassen sich wie folgt zusammen fassen:
 - Die Befragten gaben an, dass ihnen das dynamischen Sitzen (42,4%), individuelle Bewegungszeiten (16,7%), bewegungsorientierte Projekte (10,6 %), Entspannungsphasen, das bewegte Schulleben (je 6,1%), die bewegte Pause, das bewegte Lernen sowie Auflockerungsminuten (je 3,0%) Umsetzungsschwierigkeiten bereiten.
 - Übergreifend beziehen sich beschriebene Schwierigkeiten hauptsächlich auf die besonderen kognitiven und körperlich-motorischen Voraussetzungen von Schülern mit geistiger Behinderung, welche einesteils für viele Schüler generalisierbare, andernteils jedoch sehr individuumsspezifische Umsetzungsprobleme zur Folge haben. Die enorme Heterogenität der Schülerschaft erweist sich als pädagogische Herausforderung für die gemeinsame Realisierung von Praxisvorschlägen in der jeweiligen Lerngruppe.
 - Für das *dynamische Sitzen* stellten die Befragten aufgrund der Voraussetzungen der Schüler insbesondere den Einsatz von Sitzbällen als generell oder für einen Teil der Schüler ungeeignet heraus. Des Weiteren ergeben sich Bedenken oder offene Fragen zur Umsetzung des dynamischen Sitzens mit Rollstuhlfahrern. Als förderschwerpunktunabhängig einzustufende Probleme erweisen sich Aussa-

- gen zu Verhaltensschwierigkeiten, Platzmangel und fehlenden/unzureichenden alternativen Sitzgelegenheiten.
- Im Hinblick auf verschiedene *Entspannungs- und Auflockerungsformen* indiziert das Antwortverhalten, dass Schwierigkeiten bei jenen Praxisvorschlägen auftreten, welche vergleichsweise hohe bzw. komplexe Anforderungen an die Motorik und Kognition stellen. Vereinzelt entsprechen Angebote nicht dem Alter, Geschlecht oder Interesse der Schüler. Des Weiteren ergeben sich Probleme durch den höheren Bedarf an Personal und Zeit für Hilfestellungen, Aufsicht etc..
 - Für das *bewegte Schulleben* und *bewegungsorientierte Projekte* zeigen sich Probleme der zeitlich-organisatorischen Integration von Angeboten in den Schulalltag. Teilweise mangelt es dem Personal an geeigneten Ideen für Projektthemen und/oder einer den individuellen Bedürfnissen der Schüler entsprechenden Umsetzung.
 - An den Förderschulen stellt das Desinteresse bzw. geringe Einbringen der Familien ein Hemmnis bei der Umsetzung von Konzeptbereichen dar, in denen die Schulen im besonderen Maße auf die Zusammenarbeit mit diesen angewiesen sind.
 - Itemantworten indizierten, dass das soziale Umfeld und die Familiensituation als zentraler Grund für die inaktive außerschulische Freizeitgestaltung vieler Schüler gesehen wird. Darüber hinaus erwiesen sich sowohl schülerbezogene als auch infrastrukturell-materielle Aspekte als hemmende Bedingungen für eine bewegungsaktive Freizeit.
 - Als weitere (teils förderschwerpunktunabhängige) Schwierigkeiten zeigten sich Probleme in der Kommunikation und Koordination hinsichtlich der Konzeptumsetzung im Kollegium, die mangelhafte Realisierung durch einen Teil des Personals sowie unzureichende Qualifikationen bzw. Kenntnisse in Bezug auf den FSPgE, Bewegung und Sport bzw. das Konzept der bewegten Schule.

Fragestellung/Hypothese 4

18. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schüler, den individuellen Rahmenbedingungen der Schulen sowie der Komplexität des Konzeptes lassen sich Modifikationen und Anwendungsorientierung bietende didaktisch-methodische Hinweise lediglich in weitgehend übergreifender Form bzw. punktuell auf sehr spezifische Aspekte abgestimmt darstellen. Ein abgeschlossener und für alle Schüler im FSPgE gültiger Entwurf kann nicht vorgelegt werden.
19. In Übereinstimmung mit der Hypothesenbildung können die für das Konzept formulierten Ziele übernommen werden, obgleich einzelne dieser vor beschriebenem Hintergrund in teils anderen Kontexten, verschiedenen individuumsbezogenen „Realisierbarkeitsniveaus“ sowie mit besonderen Schwerpunktsetzungen zum Tragen kommen.
20. Das Konzept ist um ein Fundament (bewegungsbasierter) Therapiemaßnahmen zu ergänzen, da diese Bestandteil des Alltages vieler Schüler sind. Des Weiteren ist die Realisierung von Konzeptbereichen im Rahmen förderschwerpunktübergreifender und inklusiver Angebote anzustreben.

21. Ein Akzentuierungsbedarf ergibt sich für die Teilbereiche des bewegten Unterrichts, insbesondere das bewegte Lernen. Ferner sollte die Öffnung der Sporthalle in den Pausen als Möglichkeit eines erweiterten Bewegungsangebotes intensiver genutzt werden. Ebenso zeigt sich die Notwendigkeit einer umfangreicheren Realisierung der bewegten Freizeit. Speziell müssten die Zusammenarbeit mit den Familien und, im Zusammenhang mit Partizipations- und Inklusionszielen, die Vorbereitung auf die außerschulische Freizeitgestaltung verbessert werden.
22. Für den Bereich des *bewegten Unterrichts* ergeben sich folgende Modifikationen:
 - Für das *bewegte Lernen* müssen die didaktisch-methodischen Grundprinzipien für den Unterricht im FSPgE zur Anwendung kommen. Vorliegende Praxisbeispiele sind auf Klassengrößen, Lernbereiche, Themen und Ziele des Lehrplans abzustimmen. Klassenstufenbezogene Vorschläge sollten ausgehend vom individuellen Entwicklungsstand ausgewählt werden. Für die Anwendung mit der Mehrzahl der Schüler im FSPgE empfehlen sich vornehmlich die Praxisbeispiele für den (unteren) Grundschulbereich, insbesondere jene mit einer Ausrichtung auf alltagspraktische, soziale und kommunikative Fähigkeiten. Für den Vorschulbereich erarbeitete Vorschläge können das Repertoire ergänzen. Je nach Voraussetzungen der Schüler werden individualisierte Modifikationen und differenzierte Angebote des bewegten Lernens erforderlich. Darüber hinaus lassen sich mit Rücksicht auf den pädagogischen Einzelfall sowie die teils unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Schulen kaum für alle Schüler generalisierbare Empfehlungen formulieren.
 - Zum *dynamischen Sitzen* ist auf beeinträchtigungsgerechte Arbeitsplätze und das Vorhandensein verschieden großen Mobiliars zu achten. Diese wären um speziell geeignete alternative Sitzgelegenheiten bzw. therapeutische Lagerungsmaterialien zu erweitern. Einzelne Praxisvorschläge, insbesondere die Nutzung von Sitzbällen, können für einen Teil der Schüler entfallen. Die Auswahl geeigneter Sitz- und Körperhaltungen muss stark am einzelnen Schüler sowie den Unterrichts- und Raumgegebenheiten orientiert erfolgen. Schülern mit komplexer Behinderung ist in diesem Kontext die Einnahme verschiedener Körper- und Lagerungspositionen, Rollstuhlfahrern phasenweise das Verlassen des Rollstuhls zu ermöglichen. Ergänzend können Körperpositionsveränderungen durch eine entsprechende Unterrichtsorganisation erreicht werden. Der Konzeptbereich erfordert darüber hinaus eine enge Zusammenarbeit mit Therapeuten und Medizinern, die Fortbildung des pädagogischen Personals sowie eine gezielte Umsetzungsbefähigung der Schüler.
 - Als *Auflockerungsminuten* sollten schwerpunktsetzend rhythmisch-musikalische Bewegungsformen zur Anwendung kommen. Ausgewählte Formen können interessen- oder altersbedingt entfallen. Die Vorschläge erfordern teils sehr individuumsbezogene Modifikationen. Bewegungsgeschichten bedürfen einer abgestimmten Auswahl oder Abwandlung.
 - Die *individuelle Bewegungszeit* lässt sich in ihrer pädagogischen Intention mit der Mehrzahl der Schüler schwer oder nicht realisieren, weshalb deren Umsetzung ggf. entfallen muss oder (einzelne) Schüler kleinschrittig heranzuführen sind.
 - Bezüglich des Teilbereiches *Entspannung* erweisen sich die Progressive Muskelentspannung und ein Großteil der Atemübungen als ungeeignet. Bei Kennlern- und Kontaktspielen sowie Entspannenden

Spielen ist auf jene Praxisvorschläge zu verzichten, die geschlossene Augen erfordern oder komplexe Ansprüche an die Motorik sowie das Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen stellen. Treten bei Massageformen Körperkontaktprobleme auf, stellen u. a. Selbstmassagen eine Alternative dar. Das Repertoire an vorgestellten Stilleübungen sollte um Formen ergänzt werden, die Stilleerlebnisse in weitgehender körperlicher Ruhe ebenso wie einfache Wahrnehmungserfahrungen beinhalten.

23. In den Konzeptbereich der *bewegten Pause* sollten im FSPgE gestaltete Bewegungsangebote integriert werden. Dahingehend empfehlen sich u. a. Verbindungen zu Lehrplaninhalten im FSPgE. Vorliegende Umsetzungsvorschläge sind zu ergänzen um Ruhe- und Entspannungsphasen sowie um Bewegungsangebote in den Innenräumen.
24. Bezogen auf das *bewegte Schulleben* müssen vielfältige inhaltliche Wahlmöglichkeiten geschaffen werden, um alle Schüler auf Basis ihrer Voraussetzungs- und Interessenlage zu erreichen. Die überwiegende Durchführung sport(art)- und wettkampfbezogener Aktivitäten wäre um sportartmodifizierte und -unabhängige Angebote sowie sonstige Spiel- und Bewegungsgelegenheiten zu erweitern. Maßnahmen sollten im Allgemeinen betont auf eine Aufgaben- und Erlebnisorientierung sowie Wahrnehmungs- und Sozialerfahrungen ausgerichtet sein.
25. Für die *bewegte Freizeit* besteht das Erfordernis eines verstärkten Einbringens der Schule im Hinblick auf Freizeitangebote und -erziehung. Besonderer Wert ist auf die Ausbildung freizeitrelevanter Handlungskompetenzen zu legen. Hierüber ergibt sich eine engere Verbindung der bewegten Freizeit mit dem Schulleben sowie eine intensivere Integration von Freizeitaspekten in den Unterricht. Schulische Angebote sollten auch auf die gesamte Familie ausgerichtet sein sowie seitens der Schule bewegungs- und freizeitrelevante Informationen zur Unterstützung der Familien bereitgestellt werden. Es besteht die Notwendigkeit der Erweiterung um inklusive aber auch behindertenspezifische Aktivitäten sowie die Eröffnung inhaltlicher Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Bewegungsangebote. Eine stärkere Kooperation mit auf Bewegung und Sport (mit Menschen mit Behinderung) spezialisierte Institutionen des Gemeinwesens ist anzustreben.

Resümee

26. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass dem Konzept der bewegten Schule auch im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsprozesses von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine wichtige Funktion zuzuweisen ist. Für den FSPgE kann insbesondere die Bedeutung des Konzeptes für die kognitive Entwicklung und das Lernverhalten der Schüler sowie dessen potentieller Beitrag zur Inklusion, Partizipation und zum Empowerment von Menschen mit (geistiger) Behinderung herausgestellt werden. Als Besonderheit dabei erweist sich, dass das Konzept im Sinne einer anzustrebenden Kompetenzorientierung für alle Schüler gleichermaßen Bewegung als Medium zum Erwerb von Handlungskompetenzen, zum Sammeln von Erfahrungen und zur Gestaltung der Umwelt betrachtet und damit jenseits einseitiger oder defizitorientierter Förder- und Therapieansätze verortet ist.

27. Auf dieser Grundlage kann die Empfehlung ausgesprochen werden, einerseits die verstärkte Verbreitung und Implementation des Konzeptes in Förderschulen ebenso wie in inklusiven Schulen über Informationsmaterialien, didaktisch-methodische Praxishinweise, Projekte u. a. anzustreben. Als eine wichtige Voraussetzung dafür sollte andererseits sowohl die konzept- als auch die förder-schwerpunktbezogene Aus- und Fortbildung des Personals aller Schulformen sowie weiterer im Bildungs- und Sportbereich tätiger Fachkräfte und Multiplikatoren erfolgen. Die im Ergebnis der Dissertation durch die Autorin mit verfasste Veröffentlichung „Bewegte Schule für ALLE“ bietet hierfür einen ersten didaktisch-methodischen Handlungsleitfaden.

Ausblick

28. Es hat sich im Kontext der vorgelegten Dissertation als erforderlich erwiesen, in der Entwicklung von Zielen, Inhalten und Methoden (bewegungs-)pädagogischer Konzepte, wie dem der bewegten Schule, zukünftig stets auch Fragen der Umsetzung mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen oder um solche zu ergänzen. Das bisherige Fehlen entsprechender didaktisch-methodischer Empfehlungen zur Nutzung durch Pädagogen und anderes Fachpersonal erweist sich als Hemmnis für die quantitative und qualitative Implementation.
29. Vor diesem Hintergrund sollten in Zukunft weitere empirische Untersuchungen zur Konzeptumsetzung mit Schülern in bislang nicht oder marginal bearbeiteten Förderschwerpunkten durchgeführt sowie in kontinuierlicher Ergänzung zu vorliegenden Arbeiten in vergleichbarer Weise Forschungsergebnisse, theoretische Grundlagen sowie Praxisanregungen bereitgestellt werden. Für die dargelegten didaktisch-methodischen Empfehlungen für den FSPgE sind Umsetzungserfahrungen in der Schulpraxis zu sammeln. Die Möglichkeiten und Grenzen der Einordnung der Ergebnisse in förder-schwerpunktübergreifende Modifikationen wären zu reflektieren.
30. Darüber hinaus ergeben sich aus dieser Forschungsarbeit Implikationen für die Notwendigkeit der generellen und extensiveren Einbeziehung der Belange von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. die Thematik der inklusiven Beschulung in die auf den (Schul-)Sport bezogene Forschung, Lehre und Ausbildung.